

**RODZINA
SZKOŁA
ŚRODOWISKO LOKALNE**

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA

**RODZINA
SZKOŁA
ŚRODOWISKO LOKALNE**

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA

Redakcja

Beata Szluz, Wiesława Walc

Rzeszów 2011

Recenzja
dr hab. Janusz Miąso, prof. UR

Opracowanie redakcyjne i korekta
Krystyna Walc

Projekt okładki i przygotowanie dtp
KORAW Dorota Kocząb

Wydawca
KORAW Dorota Kocząb
ul. Gałęzowskiego 6/321
35-959 Rzeszów

ISBN 978-83-926640-8-6

Publikacja powstała dzięki finansowemu wsparciu
Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Rzeszowie

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Jadwiga Daszykowska – <i>Style życia współczesnej rodziny w czasie wolnym</i>	12
Beata Krzezińska-Zach – <i>Zagrożenia i możliwości wsparcia chorego dziecka w rodzinie</i>	21
Beata Szluz, Honorata Klonowska – <i>Instytucjonalne wsparcie bezdomnych rodzin samotnych rodziców</i>	27
Józefa Matejek, Ewelina Zdebska – <i>Działalność opiekuńczo-wychowawcza świetlicy środowiskowej jako placówki wsparcia dziennego</i>	42
Danuta Ochojska – <i>Psychologiczne wyznaczniki efektywnego funkcjonowania ucznia w szkole</i>	49
Piotr Szczukiewicz – <i>Kryzisy rozwojowe a agresja wśród dzieci i młodzieży</i>	63
Sylwia Pelc – <i>Funkcjonowanie dzieci imigrantów w polskiej szkole</i>	79
Barbara Lulek – <i>Przemiany wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców na przestrzeni XX wieku</i>	88
Wiesława Walc – <i>Opiekuńcze funkcje szkoły a współpraca z rodziną ucznia</i>	97
Maria Janukowicz – <i>Roszczenia czy zdroworozsądkowe prośby, czyli co mają do powiedzenia rodzice nauczycielom</i>	112
Dorota Ruszkiewicz – <i>Wywiadówka jako forma współpracy nauczycieli z rodzicami</i>	121
Jacek Olszewski – <i>Stres zawodowy i zespół wypalenia a funkcjonowanie psychospołeczne nauczycieli</i>	128
Dariusz Baran – <i>„Szkoła dla Rodziców” – trwająca całe życie nauka dialogu z dziećmi</i>	143
Lucjan Miś – <i>Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach a postulaty praktyki opartej na badaniach naukowych (Evidence Based Praticce)</i>	155
Renata Skrabaska, Anna Kozłowska-Ferenc – <i>Praca socjalna z rodziną</i>	170

WSTĘP

Rodzina, szkoła i środowisko lokalne to trzy podstawowe środowiska społeczne, w których przebiega rozwój oraz wychowanie dzieci i młodzieży. Od opiekuńczo-wychowawczej wartości wspomnianych środowisk zależy jakość tego rozwoju. Warto wspomnieć, iż we współczesnym świecie młody człowiek podlega wielu różnorodnym – nie zawsze zamierzonym – wpływom, które kształtują jego osobowość, ułatwiając bądź utrudniając realizację tkwiącego w nim potencjału. Ważna jest nie tylko jakość owych wpływów, ale również ich zgodność bądź sprzeczność. Ta ostatnia jest poważnym utrudnieniem w procesie socjalizacji jednostki, zwłaszcza jeśli z ową niejednorodnością oddziaływań musi ona sobie radzić sama.

We współczesnym konsumpcyjnym społeczeństwie człowiek może czuć się zagubiony. Dodatkowo widoczne obecnie przemiany rodziny sprawiają, że nie zawsze stanowi ona „zapórę” przed zagrażającymi wpływami zewnętrznego świata. Jednocześnie warto zauważyć, iż rodzina, szkoła i najbliższe jednostce środowisko są tymi obszarami, których podatność na profesjonalne oddziaływania jest stosunkowo duża. Przez wiele lat wypracowano także pewne sprawdzone sposoby wpływania na nie. Trzeba też podkreślić, że wymienione środowiska mogą stać się dla siebie wzajemnie źródłem wsparcia. Ten tkwiący w nich potencjał warto dostrzec, wykorzystać, a nawet stymulować.

Problematyka podstawowych środowisk społecznych i wychowawczych, kształtujących młodego człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie jest wciąż aktualna. Nabiera ona coraz większego znaczenia w kontekście szybko dokonujących się przemian współczesnego świata. Dlatego warto ją podejmować w naukach społecznych. Pewną propozycję w tym zakresie stanowi niniejsza praca.

Problematyka prezentowanej publikacji koncentruje się wokół zagadnień dotyczących wybranych aspektów funkcjonowania współczesnych rodzin, szkoły oraz środowiska lokalnego. Otwiera ją tekst Jadwigi Daszykowskiej zawierający rozważania poświęcone rekreacyjnej funkcji współczesnej rodziny. Autorka dokonała w nim analizy stylów realizacji czasu wolnego, charakterystycznych dla współczesnych społeczeństw (masowego i elitarnego), zwracając przy tym uwagę na pojawiające się obecnie nowe zjawiska: przeznaczanie wolnych chwil na pozyskiwanie dodatkowych środków finansowych, a także nowy masowy styl życia rodziny – shopping. Podkreśliła konieczność postrzegania czasu wolnego jako wartości sprzyjającej realizacji aspiracji i potrzeby satysfakcji oraz jako zasobu, który stwarza możliwość poprawy jakości życia członków rodziny, zacieśniania więzi rodzinnych, przekazywania wartości wychowawczych. Zwróciła uwagę na konieczność kształtowania przez rodziców (poprzez osobisty przykład) właściwych wzorców spędzania czasu wolnego przez dzieci.

Kolejny artykuł – autorstwa Beaty Krzesińskiej-Żach – poświęcony jest sytuacji rodziny z dzieckiem chorym, szczególnie w sposób zagrażający życiu. Autorka zwróciła uwagę na zmiany w funkcjonowaniu rodziny wynikające z doświadczania

choroby dziecka. Podkreśliła, iż emocjonalna sytuacja chorego dziecka jest w znacznym stopniu uzależniona od reakcji pozostałych członków rodziny, w tym od okazywanego przez nich wsparcia. Poświęciła również uwagę problemowi dziecka hospitalizowanego, uczącego się w szkole przyszpitalnej, które jest „wyrwane” ze środowiska rodzinnego i wbrew swojej woli zmuszone do pobytu w nienaturalnym środowisku zakładu leczniczego, w związku z czym przeżywa lęk, obawy, osamotnienie, może zareagować zaburzeniami w zakresie rozwoju emocjonalnego.

Instytucjonalnemu wsparciu bezdomnych rodzin samotnych rodziców poświęcony jest tekst Beaty Szluz i Honoraty Klonowskiej. W początkowej części artykułu autorki dokonały charakterystyki samotnego rodzicielstwa, odwołując się do jego klasyfikacji. Podkreśliły trudności związane z samotnym pełnieniem roli matki i ojca. Ukazały specyfikę doświadczania bezdomności przez rodziny samotnych rodziców, zwracając uwagę na fazy rozwoju bezdomności, jej uwarunkowania i następstwa. Zasadniczą część tekstu poświęciły prezentacji i charakterystyce instytucji wspierających wspomniane rodziny, ukazały ich podstawowe formy: dom dla matek (ojców) z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży, dom samotnej matki, schronisko dla bezdomnych kobiet i kobiet z dziećmi/mężczyzn z dziećmi, ośrodek interwencji kryzysowej. Swoje rozważania autorki wzbogaciły o konkretne postulaty, dotyczące opracowania systemu społecznego wsparcia, dającego bezdomnym rodzicom i ich dzieciom szansę na własny dom.

Kolejny tekst poświęcony jest jednemu z elementów systemu wsparcia rodziny – świetlicy środowiskowej jako placówce wsparcia dziennego. Józefa Matejek i Ewelina Zdebska dokonały w nim prezentacji działalności konkretnej tego typu placówki, analizując podstawy prawne i zasady jej funkcjonowania, a także oczekiwania wobec kadry. Ukazały przykładowy program jej pracy. Zaakcentowały konieczność współpracy placówki wsparcia dziennego ze szkołą, ośrodkiem pomocy społecznej, administracją publiczną, organizacjami pozarządowymi i Kościołem katolickim.

W dalszej części publikacji umieszczono artykuły poświęcone różnym aspektom funkcjonowania ucznia w szkole. Danuta Ochojska przeanalizowała na przykład psychologiczne wyznaczniki efektywnego funkcjonowania ucznia w szkole. Skoncentrowała się na interakcjach między nauczycielem a wychowankami, sytuacji w grupie rówieśniczej, relacjach między nauczycielami i rodzicami. Ukazała również związek pomiędzy umiejętnościami interpersonalnymi uczniów a ich funkcjonowaniem w szkole. Autorka zwróciła uwagę na fakt, że ta sama sytuacja w szkole może w odmienny sposób oddziaływać na poszczególnych uczniów – w zależności od interakcji różnorodnych czynników, między innymi indywidualnych predyspozycji wychowanków, ich cech osobowości, uprzednich doświadczeń, stanu zdrowia fizycznego i psychicznego uczniów oraz nauczycieli, kondycji szkoły i relacji z rówieśnikami. Mocno podkreśliła jednak, iż stosunek dziecka do szkoły zależy przede wszystkim od jakości relacji nauczycieli z uczniami.

Kolejny tekst – autorstwa Piotra Szczukiewicza – stanowi próbę ukazania zjawiska agresywności i stosowania przemocy z wykorzystaniem koncepcji amerykań-

skiego psychoanalityka i teoretyka rozwoju – Erika H. Eriksona. Autor wskazał na kilka rozwojowych przyczyn zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży (w kontekście kryzysów rozwojowych Eriksona). Ukazał agresję jako efekt radzenia sobie dziecka z poczuciem niższości, a następnie – jako element budowania osobistej tożsamości, która ma charakter tożsamości negatywnej. Z takiego rozumienia warunkowań agresji wynikają konkretne zadania dla wychowawców dzieci i młodzieży, które autor artykułu wskazuje. Zwracając uwagę, iż dotychczasowe działania profilaktyczne dotyczące agresji dzieci i młodzieży, sprowadzające się głównie do przekazywania wiedzy i kształtowania umiejętności interpersonalnych, mogą być niewystarczające, autor proponuje szereg bardziej skutecznych działań w tym zakresie.

Uwagę na stosunkowo nowy w polskiej szkole problem dzieci imigrantów w swoim tekście zwróciła Sylwia Pelc. Wprawdzie, statystycznie rzecz biorąc, nie jest to problem znaczący, jednak dla poszczególnych szkół i nauczycieli, pracujących z takimi dziećmi, wiąże się z poważnymi wyzwaniami dydaktycznymi i wychowawczymi. W artykule scharakteryzowane zostały międzynarodowe i krajowe prawne uregulowania dotyczące analizowanej kwestii. Autorka zwróciła uwagę na dwie podstawowe kategorie problemów, z którymi musi radzić sobie polska szkoła w wyniku pojawienia się w niej nowej grupy uczniów – cudzoziemców: nieprzystosowanie nauczycieli do nauczania owych uczniów oraz bariery ograniczające dzieci obcego pochodzenia w procesie edukacyjnym. W związku z tym postuluje szereg działań mających na celu ułatwienie tym uczniom szkolnego funkcjonowania w obcej kulturowo rzeczywistości.

Kolejne artykuły dotyczą zagadnień związanych ze współpracą szkoły z domem rodzinnym ucznia oraz kształtowania właściwych relacji w tym zakresie. Rozważania na ten temat otwiera tekst Barbary Lulek, ukazujący przemiany wzajemnych odniesień nauczycieli i rodziców na przestrzeni XX wieku. Zawarto w nim aspekt historyczny analizowanego zagadnienia, a także nowe spojrzenie na relacje nauczycieli i rodziców w okresie transformacji ustrojowej. Autorka podkreśliła, iż współcześnie dochodzi do licznych przemian w stosunkach rodziny i szkoły, co powoduje ich przewartościowanie. Zwróciła uwagę, iż współczesna szkoła zmierza ku świadomej współpracy i autonomii rodziców oraz nauczycieli.

Tekst Wiesławy Walc poświęcony jest z kolei zagadnieniom współpracy szkoły z rodziną ucznia jako niezbędnego warunku realizacji przez nią przypisanych jej funkcji, zwłaszcza funkcji opiekuńczej. Autorka uzasadniła tezę, iż współpraca z rodziną ucznia jest we współczesnej szkole koniecznością, przynoszącą wszystkim stronom zaangażowanym w proces szkolnej edukacji wymierne korzyści. Chociaż współdziałanie ze środowiskiem rodzinnym ucznia jest prawnie zagwarantowane i od lat postulowane w literaturze przedmiotu, szkolna rzeczywistość w tym zakresie jest daleka od ideału. Występuje sporo barier (wskazanych w tekście), uniemożliwiających autentyczne partnerstwo rodziców i nauczycieli. Autorka mocno zaakcentowała, iż współdziałanie z rodziną ucznia jest niezbędne, by pracownicy szkoły mogli się wywiązać ze swoich zadań wynikających z realizacji opiekuńczych funkcji tej instytucji.

Oczekiwania rodziców wobec nauczycieli stanowią przedmiot rozważań Marii Janukowicz. Artykuł autorki jest doniesieniem z badań, przeprowadzonych na terenie województwa śląskiego. Objęto nimi rodziców uczniów szkoły podstawowej i ponadgimnazjalnej. Przedmiotem zainteresowań badaczki były sporne problemy w relacji rodziców z nauczycielami, dyrektorem szkoły. Autorka zwróciła uwagę na niepokojące rodziców zachowania rówieśników, z którymi nie radzą sobie wychowawcy, a także na formułowane przez rodziców oczekiwania wobec szkoły.

Rozważania na temat jednej z form współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów, jaką jest wywiadówka, zawarła w swoim artykule Dorota Ruszkiewicz. Obecnie ta forma spotkań z rodzicami nie zawsze cieszy się ich uznaniem, niejednokrotnie – niewłaściwie zorganizowana – nie tylko nie przynosi korzyści żadnej ze stron, ale wręcz zniechęca rodziców do kontaktów ze szkołą.

Wywiadówka – jako tradycyjna forma współpracy szkoły z rodziną – może jednak spełniać swoje zadania, jeśli będzie sprawniej prowadzona, mniej schematyczna, bez błędów i rutyny. Autorka tekstu sformułowała w tym zakresie konkretne postulaty, zachęcając również do wykorzystania możliwości, jakie stwarza Wirtualna Wywiadówka.

Rozważania dotyczące szkoły wieńczy tekst Jacka Olszewskiego, poświęcony roli nauczyciela. Autor podjął się analizy zagadnień stresu zawodowego i zespołu wypalenia zawodowego nauczycieli, zwracając uwagę, że zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej stresujących. Skoncentrował się na wpływie wspomnianych zjawisk na funkcjonowanie psychospołeczne nauczycieli. Podkreślił, iż problem wypalenia można rozpatrywać z perspektywy osobistej (wypalających się i wypalonych nauczycieli) oraz społecznej (kosztów ponoszonych przez uczniów). Dokonał charakterystyki uwarunkowań stresu zawodowego nauczycieli oraz specyfiki „nauczycielskiego” wypalenia zawodowego, związków między stresem a wypaleniem zawodowym. Autor zwrócił uwagę, iż chroniczny stres doświadczany przez nauczyciela może pogorszyć jego funkcjonowanie w sferze psychicznej i społecznej, niekorzystnie wpływając na wypełnianie przez niego zawodowej roli (w tym relacje z uczniami, współpracę z ich rodzicami, relacje ze współpracownikami i środowiskiem). Swoją tekst zakończył propozycjami pomocy zestresowanym i wypalonym nauczycielom.

Końcowa część publikacji zawiera teksty odnoszące się do nowych rozwiązań praktycznych. Pierwszy artykuł – autorstwa Dariusza Barana – poświęcony jest psychoedukacji rodziców. Zaprezentowano w nim przykład programu profilaktycznego adresowanego do rodziców i wychowawców, noszącego nazwę „Szkoła dla Rodziców”. Wychodząc od opisu teorii kompetencji interpersonalnych, autor przedstawił jej zastosowanie wobec rodziców (w postaci rozwijania ich kompetencji wychowawczych). W tekście zawarta została również analiza ewaluacji konkretnego cyklu zajęć „Szkoła dla Rodziców”.

Tekst Lucjana Misia stanowi swoistą propozycję działań z zakresu pracy socjalnej, skierowanej do rodziny. Autor zaprezentował podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (PSSR) – jedną z nowoczesnych strategii pracy z klientami, opartą na

zasadach i technikach krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach. Analizowane podejście daje – zdaniem autora – szansę na pozytywną zmianę praktyki pracy socjalnej w polskich warunkach. Jak podkreśla L. Miś, praca socjalna ma w naszym kraju relatywnie małe znaczenie w realizacji pomocy społecznej, koncentrującej się głównie na świadczeniach pieniężnych dla klientów. Autor przedstawił podstawowe zalety podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach, jego ograniczenia oraz stawiane mu wymagania. Wyraził przekonanie, iż praktyka ta jest jedną z innowacyjnych technik, możliwą do realizacji w istniejących w naszym kraju warunkach instytucjonalnych.

Publikację zamyka tekst Renaty Skrabskiej i Anny Kozłowskiej-Ferenc dotyczący pracy socjalnej z rodziną. Wychodząc od rozumienia pojęcia pracy socjalnej, autorki przechodzą do ukazania jej głównych celów, zadań, założeń, modeli realizacji (podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach, „Konferencji Grupy Rodzinnej” i modelu „Wsparcie”). Prezentowane w artykule treści są propozycją dla pracowników socjalnych, pracujących na co dzień z rodziną i zainteresowanych optymalizacją swojej działalności.

Proponowana czytelnikowi publikacja stanowi interdyscyplinarny zbiór rozważań przedstawicieli nauk społecznych. Dotyka zagadnień aktualnych we współczesnym społeczeństwie, ważnych w kontekście budowania teorii, jak również kreowania praktycznych rozwiązań. Można mieć nadzieję, iż okaże się ona przydatna wszystkim osobom zainteresowanym szeroko pojętą problematyką rodziny, szkoły i środowiska lokalnego.

Beata Szluz, Wiesława Walc

Jadwiga Daszykowska

Katolicki Uniwersytet Lubelski
Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie
w Stalowej Woli

STYLE ŻYCIA WSPÓŁCZESNEJ RODZINY W CZASIE WOLNYM

THE LIFE STYLES OF MODERN FAMILY IN FREE TIME

In modern families have appeared nowadays various life styles in free time. However the mass style of life has dominated for last years. The style of life is realized by all the family members, even the youngest ones. The individual styles of life are realized out of family. Relax with family in free time is often substituted by additional work.

Wstęp

Rodzina nie jest statyczna i niezmienna, gdyż na przestrzeni lat ulegała ona wielu przeobrażeniom. Jednakże niemal od początku istnienia pełni wobec swoich członków podobne funkcje. Jedną z nich była i nadal jest funkcja rekreacyjna. Rola rodziny w jej zakresie sprowadza się do zagospodarowania czasu wolnego poprzez różnorodne formy zajęć, organizacji wypoczynku, jego finansowania, itp. (Więckiewicz, 2009, s. 127).

Ze względu na szybkie tempo dokonujących się we współczesnym świecie zmian, do Polski docierają nowe trendy, moda na takie, a nie inne wykorzystanie czasu wolnego. Współcześnie można mówić o różnorodności stylów życia, także w sferze czasu wolnego. W tej sytuacji – jak się wydaje – nieuprawnione byłoby używanie terminu „styl życia rodziny” (odnoszącego się do jednego, wyraźnego wzorca). Stąd w tytule niniejszego opracowania dla określenia charakteru i rodzajów zachowań członków rodziny zastosowano termin „style życia”. W artykule skoncentrowano się na analizie tego zagadnienia w węższym – bo podejmowanym przez pryzmat czasu wolnego – zakresie.

Styl życia – style życia jako kategorie pojęciowe

Szersze zainteresowanie problematyką stylu życia (z ang. *lifestyle, way of life*) sięga przełomu XIX i XX wieku. Wówczas T. Veblen i M. Weber dokonali opisu tego terminu, określając nim postawy ludzi, których taki, a nie inny styl życia sytuował na właściwym miejscu na szczeblach społecznej „drabiny” (zob. Veblen, 1971, s. 171; Weber, 1958, s. 191, 192). Zatem pojęcie stylu życia miało znaczenie straty-

fikujące, to znaczą wzory konsumpcji, wzory obyczajowe, sposób myślenia, ubierania się, a nawet wysławiania, stanowiły treść „stylu życia” określonej grupy społecznej (zob. Daszykowska, 2007, s. 19–21).

Aktualnie, ze względu na przemieszczanie się wzorów kulturowych, teorie T. Veblena i M. Webera są podważane. Współcześnie pojęcie „styl życia” rozumiane jest wraz z jego aksjologicznymi konotacjami. I tak styl życia stanowi zespół postaw, zachowań i ogólną filozofię życia człowieka (za: Biernat, 2001, s. 7), zależy od warunków środowiska, norm społecznych, kultury, tradycji, historii, osobistych wartości, postaw, wiedzy, przekonań, umiejętności życia. Styl życia, obejmujący całokształt działalności życiowej i jej form, oznacza to, co w zachowaniu człowieka jest charakterystyczne, typowe i względnie trwałe (Janczur, 1988, s. 37; Więckiewicz, 2009, s. 128). Jednocześnie pojęcie to obejmuje całość potrzeb, wartości, dążeń, upodobań i zachowań właściwych dla człowieka lub danej grupy społecznej (Dyczewski, 1995, s. 150).

Styl życia oznacza nie tylko zachowania, lecz także motywacje, które zdeterminowane są określonymi wartościami. Proces tworzenia się stylu rozumiany jest jako nadawanie formy różnym rodzajom aktywności oraz utrwalanie się względnie stałych relacji między nimi. Styl życia wyraża się w trzech sferach rzeczywistości: w sferze światopoglądów, celów i dążeń życiowych, potrzeb i aspiracji, w sferze obserwowalnych zachowań i czynności oraz w sferze przedmiotów, które człowiek wybiera, tworzy bądź bezrefleksyjnie przyjmuje, traktując je jako najbliższe środowisko życiowe (Jawłowska, 1976, s. 206–208).

W obecnych czasach obserwuje się rozpad i pomieszanie stylów życia. Można zaryzykować stwierdzenie, że wyrazem współczesnej epoki jest różnorodność stylów życia jednostkowego i społecznego, a nawet „bezstylowość”. To, co ma miejsce w danej chwili, może i z dużym prawdopodobieństwem ulegnie zmianie za jakiś czas. W tej sytuacji proponuje się zastąpienie terminu „styl życia” pojęciem „style życia” (Daszykowska, Rewera, 2009). Oznacza ono niejednorodność, niespójność zachowań i postaw jednostek i grup społecznych, ich norm i obyczajów w obrębie danej kultury, czasu i przestrzeni. Aktualnie „stylom życia” towarzyszy wszechobecna konsumpcja, rezerwując je dla zjawisk indywidualnych, jak i masowych. Te dwie formy – indywidualna i masowa wydają się wzajemnie determinować i zachodzić na siebie (zob. Zagórny, 2004, s. 15–16), stanowiąc odbicie immanentnych cech ponowoczesnego człowieka i społeczeństwa.

Rodzina jako wartość i środowisko wychowawcze

Rodzina stanowi integralną część społeczeństwa, a zarazem jego najmniejszą i podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną, w której człowiek przychodzi na świat i z którą łączy go wielorakie związki do końca życia. W hierarchii wartości zazwyczaj plasuje się ona na naczelnej pozycji. Potwierdzają to wyniki wielu badań.

Badania przeprowadzone przez CBOS w 2006 roku (N=1081) dowiodły, iż na pierwszym miejscu wśród celów i dążeń życiowych Polaków była praca, jednak według badanych stanowiła ona konieczny środek do zabezpieczenia warunków materialno-bytowych rodziny, uzyskania przez nią stabilizacji oraz podwyższenia standardu życia (26%). Plany życiowe, które koncentrowały się wokół rodziny, dotyczyły także budowy lub kupna domu/mieszkania (16%), posiadania, wychowania i wykształcenia dzieci (14%), pomocy swoim dzieciom (10%) oraz założenia własnej rodziny (8%). Przedstawione wyniki badań potwierdziły wzrost tendencji i wartości prorodzinnych wraz z wiekiem badanych (CBOS, 2006a, s. 4, 10)¹.

Według najnowszego raportu CBOS z 2008 roku (porównano wyniki badań z 1988, 1998 i 2008 roku), podobnie jak 10 lat wstecz, respondenci według własnej oceny najwięcej czasu i energii życiowej poświęcają rodzinie. W tym aspekcie można powiedzieć o stabilności autoportretu Polaków (CBOS, 2008, s. 1–4, 8; por. Czapiński, 2007a, s. 196–197, Daszykowska, 2007, s. 138–144).

Podstawowa rola wychowawcza rodziny należy do powszechnie uznanych aksjomatów pedagogicznych. Niezależnie od przemian, jakim współczesna rodzina uległa w ostatnim czasie, jej funkcja wychowawcza nadal jest elementarną (por. Walc, 2006, s. 157–159).

Rodzina jako grupa wychowawcza oddziałuje na jej członków poprzez sam fakt przynależności i uczestnictwa w życiu rodzinnym. Każdy człowiek przyjmuje jako własne obyczaje i style życia kultywowane przede wszystkim w rodzinie, pomimo iż przynależy on także do innych grup (rówieśniczej, zawodowej, itp.). Zatem siła oddziaływania wychowawczego rodziny jest znacząca. Należy podkreślić, iż tylko świadoma swojej roli rodzina może skutecznie kształtować jej członków – szczególnie dzieci i młodzież – ich systemy wartości, pożądane zasady i normy moralne, wyrabiać umiejętności współżycia i działania niezbędne do uczestnictwa w życiu społecznym.

Czas wolny sprzyja realizacji oddziaływań wychowawczych i co za tym idzie – kształtowaniu pożądanych społecznie stylów życia. Zadanie to determinuje wiele czynników, jednak podstawowym jest klimat wychowawczy panujący w rodzinie. Prawidłowa realizacja funkcji rodziny w tym zakresie polega na pomocy w wartościowym organizowaniu wolnych chwil członków rodziny oraz wspólnym ich przeżywaniu.

Sposoby spędzania czasu wolnego w rodzinie

Wielu autorów dokonuje klasyfikacji sposobów realizacji czasu wolnego (form rekreacji), w większości pochodzą one z okresu, kiedy problematyka czasu wolnego

¹ Badania pokazały również, iż poza rodziną czas wolny był bardzo ważną sferą życia dla badanych (szczególnie inteligencji i osób na stanowiskach kierowniczych), wskazuje to na fakt, iż coraz większego znaczenia nabierają potrzeby wyższego rzędu, na przykład przyjemnościowe, zob. CBOS (2006), *Cele i dążenia życiowe Polaków, Komunikat z badań* (opracowanie R. Boguszewski), CBOS, BS/69/2006, Warszawa, kwiecień, s. 16.

cieszyła się dużym zainteresowaniem socjologii, pedagogiki, ekonomii czy psychologii, to jest z lat 60., 70. i 80. XX wieku (zob. Daszykowska, 2009, s. 25–31).

Autorka niniejszego opracowania problematykę stylów życia rodziny lokuje we współczesności, dlatego odwołuje się w tym miejscu do nowej, socjologicznej koncepcji sposobów wykorzystania czasu wolnego wyróżnionych przez M. Rewerę, (które tworzą składową takich, a nie innych stylów życia). Autor potwierdza ich zróżnicowanie w ponowoczesnym świecie, przy czym podaje ich cztery podstawowe warianty (zob. Rewera, 2009, s. 42–43). Pierwszym okazuje się masowy sposób realizacji wolnych chwil (z wykorzystaniem mass mediów, takich jak: telewizja, radio, Internet), uwarunkowany kulturą masową, nastawioną na biernych odbiorców i niskie koszty udziału w jej formach. Drugim sposobem wykorzystania czasu wolnego są niedostępne dla wszystkich, bo elitarne (ekskluzywne) formy rozrywki, podejmowane przez osoby o dobrej sytuacji finansowej (na przykład: egzotyczne wyjazdy zagraniczne, formy rekreacji wymagające profesjonalnego, nierzadko bardzo drogiego sprzętu). Trzecią możliwością zagospodarowywania czasu wolnego są zindywidualizowane, oparte na zainteresowaniach zajęcia w czasie wolnym, takie jak: kolekcjonerstwo, pisanstwo, czytelnictwo, itp. Ten typ zajęć M. Rewera określa jako mieszany, gdyż posiada on pewne wspólne cechy z typami: masowym i ekskluzywnym. Ciekawą – podaną przez autora, aczkolwiek, jak sam zaznacza, nienową – propozycją jest czwarty sposób spędzania czasu wolnego, to jest celowe jego ograniczanie z przeznaczeniem na „nadprogramowe” zajęcia w celu pozyskiwania środków finansowych.

O ile można przyjąć w przedstawionym przez autora podziale trzy pierwsze typy zajęć w czasie wolnym, o tyle należałoby rozważyć zasadność ostatniego, bowiem taka cecha, jak zarobkowość (u której podstaw występują motywy ekonomiczne), wyklucza daną czynność ze sfery czasu wolnego i lokuje ją w czasie pracy (zob. Winiarski, 1989, s. 43). Autorka proponowałaby czwarty wariant nazwać nie sposobem czy formą realizacji czasu wolnego, lecz nowym zjawiskiem społecznym, które powoduje przesunięcie czasu wolnego w kierunku czasu pracy – zastępowanie wypoczynku szeregiem dodatkowych obowiązków.

Wydaje się, iż omówiona klasyfikacja jest adekwatna do sposobów realizacji funkcji rekreacyjnej we współczesnej rodzinie.

U. Beck i E. Beck-Gernsheim twierdzą, iż epoka, w której żyjemy, związana jest ze sprzecznymi interesami pracy, miłości, swobody w realizacji celów rodziny (Giddens, 2006, s. 199). Wydaje się, że postępująca autonomizacja i egalitaryzacja członków rodziny powodują, iż cele osobiste stają się priorytetowymi, spychają na drugi plan wspólnotowe dążenia rodziny, również w zakresie wypoczynku w czasie wolnym.

L. Dyczewski podaje, że współcześnie w życiu rodzin polskich zauważa się brak wyraźnie zaznaczonego stylu życia. Przez to zanikają sposoby zachowań, postaw charakterystycznych dla poszczególnych warstw społecznych. Następuje dekompozycja dawnych stylów życia. Powstają zupełnie nowe style oparte na powiązaniach różnorodnych grup społecznych, co nadaje im charakter masowy (Dyczew-

ski, 1995, s. 170). Przemiany te dotyczą wielu dziedzin życia, w tym czasu wolnego. W tej materii wyniki badań nie są jednoznaczne.

Z badań CBOS przeprowadzonych w 2005 roku (N=1003), dotyczących rodzaju więzi społecznych wynika, iż Polacy w czasie wolnym najchętniej przebywali w gronie najbliższej rodziny. Badani deklarowali między innymi, iż lubią spędzać swój wolny czas z rodziną (39%), wyłącznie z najbliższą osobą (małżonek/partner) (23%), w gronie najbliższych i przyjaciół (po 13%). Odpowiadając na pytanie o sposób spędzania czasu wolnego (w sensie doboru towarzystwa) w ciągu ostatnich 12 miesięcy, ankietowani najczęściej wymieniali: najbliższą rodzinę (43%), najbliższą osobą (partner/współmałżonek) (23%), najbliższą rodzinę i krewnych (11%), podobnie grono znajomych i przyjaciół (11%). Większość badanych (80%) w ostatnim roku właśnie z rodziną spędziła czas wolny, nie należy jednak na bazie zaprezentowanych danych formułować daleko idących wniosków, a mianowicie, że badani preferowali wypoczynek w gronie rodziny, bowiem wiele czynników, takich jak: obciążenie obowiązkami zawodowymi, stan cywilny, wiek, miejsce zamieszkania różnicowało wyniki (odpowiedzi) w tym zakresie (CBOS, 2005, s. 2, 3). Podobne stwierdzenie można sformułować na podstawie analizy kolejnych badań CBOS z 2006 roku (zob. CBOS, 2006b, s. 1, 6).

Badania CBOS z 2007 roku (N=922) pokazują, iż w 2006 roku respondenci (66%) urządzili przyjęcie dla przyjaciół i znajomych, w tym ponad połowa osób w próbie co najmniej kilka razy, niespełna jedna trzecia badanych wyjechała z rodziną na wypoczynek (31%), najczęściej tylko raz (17%). Od początku lat 90. zwiększył się odsetek osób bywających z rodziną w restauracjach, jest on wyższy o 3 punkty procentowe niż w 2005 roku i o 15 punktów aniżeli w 1988 roku. Niewielki był udział w życiu kulturalnym (wyjście do kina, teatru) (CBOS, 2007, s. 4–7).

Badani najczęściej tłumaczyli wybór form spędzania czasu wolnego jego ilością. Co trzeci Polak (32%) deklarował, że w ostatnich 5 latach zmniejszyła się ilość jego czasu wolnego, 24% było przeciwnego zdania, zaś najwięcej, bo 42% badanych przekonywało, że ich ilość czasu wolnego pozostaje bez zmian. Co ósma osoba deklarowała, że nie posiada czasu wolnego, zaś mniej niż 10 godz. tygodniowo miało go dla siebie 16% badanych, jedynie co szesnasty Polak (6%) posiadał czas wolny do wyłącznej dyspozycji. Dużo miejsca w budżecie czasu zajmowała badanym przede wszystkim praca zawodowa (54%), więcej czasu posiadały osoby starsze oraz ci, których sytuacja finansowa była dobra, mniej czasu niż 5 lat wstecz miały osoby wykształcone. Założenie rodziny i narodziny potomstwa ograniczały czas wolny według 28% respondentów, przede wszystkim kobiet. Czas wolny w rodzinach zwiększał się wraz z usamodzielnieniem dzieci, wnuków, ciążą (16%), a także przejściem na emeryturę, rentę, utratą pracy, zakończeniem nauki, itp. (CBOS, 2006a, s. 2–4).

Do najczęstszych sposobów spędzania czasu wolnego² u ponad połowy badanych (54%) należało oglądanie telewizji, filmów z płyt DVD ponad 12 godzin tygo-

² Badaniem objęto 950 losowo wybranych Polaków, przeprowadzono je latem – w okresie, kiedy jest najwięcej możliwości wyboru form rekreacji.

dniowo³. Czytelnictwem prasy i książek zajmowało się 37% badanych, życiu towarzyskiemu oddawało się 18% respondentów, opiece nad wnukami 7% i kontaktom z rodziną 6% Polaków. Okazuje się, iż w czasie wolnym badani podejmowali także czynności związane z pracą w gospodarstwie, w domu, na działce (20%), niewiele więcej badanych deklarowało bierny wypoczynek (na przykład: wysypianie się) (21%) (CBOS, 2006b, s. 1, 6).

Podobnie na podstawie badań własnych autorka dowiodła, iż czas wolny w rodzinie⁴ posiada postać „domocentryczną”, „zmediatyzowaną”, „pasywną” i „konsumpcyjną”. Wobec szeregu przeszkód obiektywnych, podstawową przyczyną takiej sytuacji jest najczęściej słaba motywacja członków rodziny do podejmowania „ambitnych” czynności w czasie wolnym oraz brak odpowiednich nawyków racjonalnego i pożytecznego wypoczynku (por. Daszykowska, 2008, s. 103–119).

Należy podkreślić, iż współcześnie obserwuje się tendencję do indywidualizacji zajęć poszczególnych członków w rodzinie. Wówczas, kiedy ilość czasu wolnego jest wystarczająca i rodzina mogłaby wspólnie przeżywać wypoczynek, każda z osób wybiera własną formę relaksu i rozrywki. Stąd można powiedzieć, iż życie domowe, w którym cała rodzina spędzała popołudnia i wieczory oraz weekendy wspólnie wykorzystując czas, zaczyna schodzić na margines. Pomimo iż rodzina zajmuje czołową lokatę wśród wartości życiowych, to pozazawodowe, towarzyskie życie członków rodziny coraz częściej toczy się poza domem, bez udziału najbliższych (Peisert, 2009).

Na bazie dotychczasowych rozważań można postawić tezę, iż we współczesnych rodzinach w czasie wolnym dominują dwa przenikające się style życia: masowy i zindywidualizowany.

Przykładem nowego, masowego stylu życia rodziny jest „shopping”⁵. W dni wolne od pracy (często także w dni robocze) na zakupy udają się całe rodziny. Przebywanie wśród towarów i kupowanie daje pozorne poczucie bezpieczeństwa, działa uspokajająco, rozbudza także pragnienia posiadania dóbr, których realizacja bardzo często nie jest wykonalna ze względu na sytuację finansową rodziny. Shopping zabiera rezerwy czasu, które ludzie dotąd posiadali dla najbliższych, przeznaczali na kontakt z naturą i „smakowanie” życia (Daszykowska, 2009, s. 198, 199). Więk-

³ Badania pod nazwą „Diagnoza Społeczna 2007” potwierdzają, że dominującym sposobem na zagospodarowanie czasu wolnego jest oglądanie telewizji, zob. Czapiński J. (2007b), *Polak przed telewizorem*, [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna, Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa, s. 231.

⁴ W 2005 roku przeprowadzono badania ilości czasu wolnego i jakości jego zagospodarowania na próbie 385 nauczycieli studiujących w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie i Uniwersytecie Rzeszowskim, zob.: J. Daszykowska (2008), *Czas wolny nauczycieli*, Stalowa Wola.

⁵ Specjaliści od zachowań konsumenckich wprowadzili do obiegu naukowego pojęcie tzw. „zakupów rekreacyjnych” – często przybierających formę jedynie (z ang.) „*window shopping*”, a więc spacerowania całymi rodzinami po galeriach, oglądania wystaw, obcowania z towarami, często niedostępnymi ze względu na wysokość cen, zob. J. Daszykowska (2009), „*Shopping*” jako nowy sposób spędzania czasu wolnego, [w:] J. Daszykowska J., Pelczar R. (red.), *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Stalowa Wola, s. 197.

szość form masowego wypoczynku pozbawiona jest elementów z obszaru kultury wyższej i postawy twórczej jej uczestników.

Indywidualizacja zachowań człowieka w czasie wolnym dokonuje się w miarę rozwoju cywilizacyjnego, przemian ekonomicznych, społecznych i kulturowych. Budżet czasu wolnego obejmuje coraz więcej rodzajów aktywności i interakcji człowieka z otaczającym go środowiskiem fizycznym i społeczno-kulturowym, uzależnia się on od środowiska, ulega jego wpływowi, lecz równocześnie jest aktywny wobec niego (Tyszkowa, 1990, s. 90). Zatem źródła różnic indywidualnych, determinujących zachowania w czasie wolnym, tkwią w czynnikach zewnętrznych i wewnętrznych (zob. Daszykowska, 2008, s. 20–23).

Jednym z zasadniczych czynników indywidualizowania form czasu wolnego w rodzinie jest wymieniony przez M. Rewerę coraz wyraźniej występujący trend celowego ograniczania czasu wolnego z przeznaczeniem na dodatkowe zajęcia przynoszące jej członkom korzyści finansowe (Rewera, 2009, s. 42–43). Nawet małe dzieci zarobkują w rodzinach (na przykład w okresie letnim zbierają owoce leśne i sprzedają je najczęściej w pobliżu traktów komunikacyjnych). Usamodzielnianie finansowe dzieci od rodziców (zarobkowa, sezonowa praca w gospodarstwach sadowniczych, wyjazdy wakacyjne młodzieży do pracy za granicę, itp.), zaangażowanie w dodatkowe zarobkowanie rodziców powoduje nie tylko ograniczenie wspólnych spotkań i biesiadowania, ale także rozluźnienie więzi w rodzinie. Tendencję tę pogłębia przesycenie życia rodzinnego telewizją, Internetem, grami komputerowymi, komercjalizacja i konsumpcja (Szluż, 2008, s. 201).

Na dużym poziomie ogólności można postawić tezę, iż najczęściej w rodzinnych stylach życia o charakterze masowym, a także indywidualnym, fundamentalne znaczenie ma wygoda, relaks i komfort wypoczynku w czasie wolnym. Zdarza się jednak, iż rodziny podejmują aktywność w czasie wolnym w trosce o zdrowie bądź w celu autentycznego rozwijania zainteresowań. Wydaje się, iż współcześnie style życia rodziny w czasie wolnym stanowią pewien kierunek przemian prowadzących do przeobrażeń w jej mentalności. Ważne jest, aby członkowie rodziny postrzegali czas wolny jako wartość, sprzyjającą realizacji aspiracji i dostarczającą satysfakcji; jako zasób, który stwarza możliwość poprawy jakości życia członków rodziny oraz środek do zacieśniania więzi i integracji w rodzinie, przekazanie w warunkach zabawy wartości wychowawczych.

Podsumowanie

Style życia w czasie wolnym współczesnej rodziny wydają się ewoluować w dwóch kierunkach: od tendencji do masowych form rekreacji do indywidualizacji wypoczynku; od poszukiwania łatwych i wygodnych rozwiązań zagospodarowania wolnych chwil do aktywności i samorealizacji.

Problemem, który pojawia się w niniejszych rozważaniach, jest kształtowanie postawy najmłodszych członków rodziny do z jednej strony prorodzinnego stylu

życia, a z drugiej stylów wypoczynku sprzyjających rozwojowi osobowości i radości życia. Z całą pewnością żadna akcja informacyjna w szkole, Internecie, telewizji, prasie nie zastąpi oddziaływania przykładem osobistym rodziców na dziecko. Bliskość więzi między rodzicami a dzieckiem powoduje, iż intuicyjnie pragnie ono naśladować i wzorować się na nich, dlatego poprzez style życia w rodzinie przyjmuje ono takie, a nie inne wartości i postawy, uczy się dokonywania wyborów (zob. Kuźma, 2009). Ważne jest, by cała rodzina poprzez świetną zabawę w czasie wolnym pamiętała o wartości wspólnie spędzonych, niepowtarzalnych chwil.

Literatura

- Biernat E. (2001), *Prozdrowotny styl życia studentów Szkoły Głównej Handlowej*, „Kultura Fizyczna” nr 1–2.
- CBOS (2005), *Społeczne więzi Polaków, Komunikat z badań*, (opracowanie R. Boguszewski), CBOS, BS/175/2005, Warszawa, listopad.
- CBOS (2006b), *Co robią Polacy w czasie wolnym, Komunikat z badań* (opracowanie J. Lewandowska), CBOS BS/124/2006, Warszawa, sierpień.
- CBOS (2007), *Sytuacje z życia Polaków w minionym roku, Komunikat z badań*, (opracowanie J. Szczepańska), CBOS, BS/18/2007, Warszawa, luty.
- CBOS (2008), *Codzienna aktywność Polaków. Autoportret i obraz środowiska społecznego w latach 1988, 1998, 2008, Komunikat z badań* (opracowanie R. Boguszewski), CBOS, BS/134/2008, Warszawa, wrzesień.
- Cele i dążenia życiowe Polaków, Komunikat z badań* (2006a) (opracowanie R. Boguszewski), CBOS, BS/69/2006, Warszawa, kwiecień.
- Czapiński J. (2007a), *Cechy osobowości a styl życia*, [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna, Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa.
- Czapiński J. (2007b), *Polak przed telewizorem*, [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna, Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa.
- Daszykowska J. (2007), *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Kraków.
- Daszykowska J. (2008), *Czas wolny nauczycieli*, Stalowa Wola.
- Daszykowska J. (2009), *„Shopping” jako nowy sposób spędzania czasu wolnego*, [w:] Daszykowska J., Pelczar R. (red.), *Czas wolny. Przeszołość – terażniejszość – przyszłość*, Stalowa Wola.
- Daszykowska J., Rewera M. (2009), *Style życia współczesnego człowieka* [materiały niepublikowane].
- Dyczewski L. (1995), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin.
- Gąsior H. (1973), *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów*, „Zeszyty Naukowe” nr 54.
- Giddens A. (2006), *Socjologia*, Warszawa.
- Janczur A. (1988), *Czynniki warunkujące styl życia młodzieży*, Rzeszów.
- Jawłowska A. (1976), *Styl życia a wartości*, [w:] Siciński A. (red.), *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, Warszawa.
- Kuźma J. (2009), *Dobra rodzina jako wspólnota miłości, zaufania i odpowiedzialności*, Referat wygłoszony podczas IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Pań-

- stwo, Gospodarka, Społeczeństwo”, 8–9 czerwca 2009 r., Krakowska Szkoła Wyższa im. A. F. Modrzewskiego, Kraków.
- Peisert A. (2009), *Rodzina. Przemiany współczesnej rodziny polskiej*, Polskie Forum Obywatelskie, http://www.pfo.net.pl/download/Peisert_Rodzina_20090121.pdf, on – line: dostępny 21. 07. 2009 r.
- Rewera M. (2009), *Dynamika czasu wolnego: między tradycją a ponowoczesnością*, [w:] Daszykowska J., Pelczar R. (red.), *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Stalowa Wola.
- Szluz B. (2008), *Pomoc społeczna na poziomie gminy wobec problemów i zagrożeń współczesnej rodziny*, [w:] Lisowska E. (red.), *Zagrożenia współczesnej rodziny*, Kielce.
- Tyszkowa M. (1990), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Veblen T. (1971), *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa.
- Walc W. (2006), *Współczesna polska rodzina i jej miejsce w systemie opiekuńczo-wychowawczym*, [w:] Frączek Z., Szluz B. (red.), *Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Rzeszów.
- Weber F. M. (1958), *From Max Weber – Essays In Sociology*, (translated and edited by H. H. Gerth, C. W. Mills), Nowy Jork: Oxford University Press.
- Więckiewicz B. (2009), *Sposób spędzania czasu wolnego w rodzinach polskich*, [w:] Daszykowska J., Pelczar R. (red.), *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Stalowa Wola.
- Winiarski R. (1989), *Wstęp do teorii rekreacji*, Warszawa.
- Zagórny S. (2004), *Teoretyczno-metodologiczne aspekty stylu życia w perspektywie konsumpcji*, [w:] Zagórny S. (red.), *Przemiany społeczne. Poszukiwanie nowego stylu życia*, Opole.

ZAGROŻENIA I MOŻLIWOŚCI WSPARCIA CHOREGO DZIECKA W RODZINIE

THREATS AND OPPORTUNITIES TO SUPPORT A SICK CHILD IN THE FAMILY

A child's illness (chronic, incurable) changes the functioning of its whole family and has an unfavourable influence on its development, educational process and social situation in a group of healthy children. Due to an illness psychological needs (love, acceptance security) of a child placed in hospital are considerably intensified. If the needs are not fulfilled, the child's normal development is endangered,

The absence of parents, the lack of contacts with siblings and peers makes the ill child feel lonely and abandoned by family and friends, it often makes the child lose motivation for learning and taking up a fight against the illness. The recovery process of the ill child requires an understanding of its situation (specificity of the illness) and desired social attitudes of both the school and family environment. It is important to attend to the child with constant and holistic care and to give it support (emotional, evaluative, instrumental, information and spiritual).

Only joint efforts made by parents, siblings, teachers and people from the nearest environment of the ill child will allow to eliminate threats arising due to its illness. They will also make it possible to give support owing to which the normal development of the ill child will be ensured and results of treatment and experienced sufferings will be minimized.

Sytuacja w rodzinie, jaką stwarza choroba dziecka, szczególnie zagrażająca jego życiu, zmienia funkcjonowanie rodziny i wpływa na cały system rodzinny. To, w jaki sposób dziecko przeżywa swoją chorobę, zależy od pozostałych członków rodziny.

Choroba przewlekła wywiera niekorzystny wpływ na rozwój psychoruchowy dziecka, proces jego edukacji i sytuację społeczną w grupie dzieci zdrowych. Mogą też wystąpić zaburzenia niektórych sfer rozwoju dziecka oraz jego psychicznych struktur poznawczych, jak: obraz własnej osoby, poczucie własnej wartości, tożsamości i samoocena (Maciarz, 2006).

Z uwagi na chorobę dziecko hospitalizowane posiada znacznie nasilone potrzeby psychiczne, między innymi kontaktu, przynależności, akceptacji, bezpieczeństwa, których zaspokojenie ma istotne znaczenie dla jego prawidłowego rozwoju i powrotu do zdrowia. Wśród potrzeb uczuciowych chorego dziecka na plan pierwszy wysuwa się potrzeba akceptacji i doznawania miłości, ponieważ każda niesprawność psychofizyczna uruchamia mechanizm egocentryzmu człowieka. U chorych dzieci proces ten uwidacznia się jeszcze bardziej (uwarunkowany poczuciem bezsilności wobec choroby). Ściśle powiązana jest z nim potrzeba szacunku dla

dziecka – pacjenta. Dziecko otoczone szacunkiem będzie się czuło bezpiecznie, co pozwoli mu wyeliminować w pewnym zakresie napięcie psychiczne, jakie wywołuje w nim choroba.

Choroba dziecka może także sprzyjać deprivacji potrzeb. Dziecko hospitalizowane pozbawione zostaje kontaktów interpersonalnych z rodziną i z rówieśnikami (deprivacja społeczna), nie może uczestniczyć w różnych czynnościach zabawowych, samoobsługowych (deprivacja czynnościowa), narażone jest na zubożenie bodźców wzrokowych i słuchowych (deprivacja sensoryczna). Dodatkowo większość chorób o charakterze przewlekłym stanowi zagrożenie dla rozwoju fizycznego i ruchowego dziecka. Zmniejszeniu ulegać może wydolność wysiłkowa dziecka i jego odporność somatyczna.

Chore dziecko, wyrwane ze środowiska rodzinnego i zmuszone do pobytu w zakładzie leczniczym, cierpi, odczuwa lęk i wiele obaw. Boi się, że jego choroba się nasili, że nie zobaczy rodziców. Wszystkie te obawy mogą być spotęgowane lub zredukowane w zależności od podejścia do pacjentów personelu placówki (Jundziłł, Pawłowska, 2000).

J. Doroszevska wśród czynników środowiskowych, wpływających negatywnie na chorego, wymienia m.in. wyobcowanie go ze społeczności chorych poprzez umieszczenie w izolatce, konflikty z pacjentami i personelem, brak realizacji potrzeby poznawczej, kontaktu emocjonalnego (Doroszevska, 1963).

Pozycja dziecka chorego w grupie zależy od jego sprawności fizycznej – mniej sprawne odsuwa się od swoich rówieśników, boi się ośmieszenia, zamyka się w sobie i przeżywa poczucie samotności. Chore dzieci są drażliwe i wyczulone na uwagi ze strony otoczenia, szybko się zniechęcają i rezygnują w sytuacji braku sukcesu, buntują się wobec swojej sytuacji.

Według W. Pileckiej szczególną rolę w zachowaniu chorych w stosunku do siebie i innych odgrywa lęk, który jeśli trwa długo i jest zbyt silny – ma destruktywny wpływ na psychikę dziecka i może doprowadzić do poważnych zaburzeń rozwoju emocjonalnego. Dzieci i młodzież przewlekle chore cechują się dużą wrażliwością, a także labilnością stanów emocjonalnych i zmiennością zachowań (Pilecka, 1998).

Brak obecności rodziców, oderwanie od domu zawsze powoduje tęsknotę i rodzi poczucie osamotnienia. Osamotnienie to „sytuacja”, w jakiej dziecko znalazło się i z której jest niezadowolone (np. pobyt w szpitalu). J. Izdebska określa osamotnienie jako stan ducha, sumę przeżyć o charakterze negatywnym, powstałych w wyniku rozłączenia z najbliższymi osobami, osłabienie więzi emocjonalnej, to także uczucie opuszczenia przez najbliższe osoby oraz subiektywny stan wynikający z braku więzi z innymi osobami (Izdebska, 2004).

Osamotnienie może mieć charakter chwilowy, przemijający, przejściowy, trwa krótko i jest reakcją na okoliczności zewnętrzne, np. pobyt dziecka w szpitalu. Osamotnienie trwające długo dotyka dzieci m.in. w czasie dłuższej choroby własnej lub bliskich osób. Taka sytuacja w środowisku życia dziecka prowadzi do tego, że „zamyka się ono w sobie”, przeżywa smutek, przygnębienie, niepokój, odsuwa się od

ludzi, odczuwa brak zaufania do rodziców, nauczycieli, samego siebie (Izdebska, 2004, s. 29). Jeśli samo choruje dłużej, nie ma również motywacji do podjęcia walki z chorobą. Tylko nieliczne dzieci przez swoją chorobę uczą się cierpliwości, wyciszenia własnej rozpacz, lęku i tęsknoty. Obserwując swoich chorych kolegów rozwijają w sobie empatię oraz uświadamiają więź z rodziną i innymi ludźmi. (Maciarz, 2006).

Choroba dziecka czasowo lub trwale utrudnia, a czasem uniemożliwia wypełnianie obowiązku szkolnego (Por. Zdebska, Armata, 1979). Powoduje utrudnienie w zdobywaniu wiedzy szkolnej, funkcjonowaniu w relacjach szkolnych grup rówieśniczych. Skutki choroby (fizyczne i emocjonalne) doprowadzają do obniżenia się frekwencji i wyników szkolnych. Absencja szkolna spowodowana chorobą i podjętym leczeniem staje się przyczyną powstawania zaległości w nauce, a tym samym sprzyja niechęci do szkoły. Zdaniem A. Maciarz brak osiągnięć szkolnych dyskryminuje dziecko w społeczności rówieśników, powodując jego izolację i brak zaspokojenia potrzeb (w tym samorealizowania się w grupie) (Maciarz, 2001).

Dzieci, które z powodu choroby przebywają w szpitalu, mogą realizować obowiązek szkolny w szkole przyszpitalnej. Nauczanie dzieci w trakcie leczenia wymaga od nauczycieli dostosowywania treści przewidzianych programem danej klasy do aktualnego stanu somatycznego dziecka (praca zindywidualizowana). Kiedy leczenie przebiega podczas dziennego pobytu czy w okresie leczenia podtrzymującego remisję (w przypadku dzieci terminalnie chorych), mogą one realizować nauczanie indywidualne w domu – na podstawie opinii psychologa i wniosku lekarza onkologa-hematologa o konieczności podjęcia przez dziecko nauczania indywidualnego (Kowalczyk, Samardakiewicz, 2000).

Wyniki badań dowodzą, że nauka powinna być kontynuowana nawet wtedy, gdy przebieg choroby jest niepomyślny, wskazując na szczególne znaczenie nadawane szkole, nauczycielom i wychowawcom przez chore dzieci. Zdaniem J. Binnebesela (2002) szkoła pozwala dzieciom skoncentrować się na czymś innym niż choroba, dzięki obecności na lekcji czują się jak zdrowi uczniowie. Poza tym nauczyciele mają czas, by porozmawiać z nimi o ich problemach, a stawiając wymagania – mobilizują je do walki o zdrowie.

Życie dziecka toczy się wokół szkoły i skuteczny powrót do niej wymaga szybkiego wejścia z powrotem w to środowisko. Tym bardziej, że dla dziecka chorego na nowotwór szkoła odgrywa dodatkową rolę jako środowisko normalizacji życia oraz przeciwdziałania depresji i izolacji, które towarzyszą chorobie oraz leczeniu (Buczyński, 1999).

Ważne jest uwzględnianie w procesie edukacji potrzeb dziecka przewlekle chorego oraz dostosowanie warunków i tempa uczenia się do jego możliwości, aby nauka nie stała się zbyt uciążliwa i mało efektywna.

Proces powrotu do zdrowia może być utrudniony przez niepożądane postawy społeczne ze strony środowiska szkolnego (odtrącenia lub nadopiekuńczości). Przewlekła choroba narusza relacje dziecka z jego najbliższym środowiskiem społecznym i stanowi duże zagrożenie dla rozwoju dziecka. Dla dziecka chorego częstymi

powodami trosk są reakcje na wygląd oraz wiążące się z nim docieklive pytania i niezrozumienie ze strony kolegów (Antoszewska, 2006). Dzieci chore na nowotwory, a uczęszczające do szkoły, często mają świadomość swojej odmienności i martwią się, jak choroba będzie odbierana przez szkolnych kolegów. Chore dziecko, doświadczając negatywnego stosunku i zachowania zdrowych rówieśników, postrzega swoją odmienność związaną z chorobą i generalizuje ją na całokształt swojej osobowości, czego konsekwencją jest obniżenie poczucia własnej wartości i poziomu samoakceptacji (Maciarz, 2001). Dlatego tak ważne jest poinformowanie nauczycieli i rówieśników o specyfice choroby dziecka, aby umożliwić mu normalny powrót do szkoły i realizację potrzeby nawiązania pozytywnych kontaktów społecznych z rówieśnikami. Ewentualne zaległości szkolne powinny być uzupełniane stopniowo.

Pobyt dziecka w szpitalu jest dla niego ogromną traumą, dlatego wymaga ono po powrocie do domu szczególnej troski i stworzenia mu atmosfery miłości, zaspokojenia jego potrzeb (w sposób umiejętny). Dać to może dziecku siłę i chęci do walki z chorobą oraz trudnościami, jakie ona powoduje.

Z powrotem dziecka do domu wiążą się różne kwestie, zależące od wieku dziecka i poziomu jego rozwoju. Dlatego priorytetem jest powrót do poprzednich wzorców codziennego życia, które zostały zawieszane przez hospitalizację. Zajęcia, które były jego obowiązkiem przed chorobą winno się (o ile jest to możliwe) nadal wypełniać. Istotną sprawą jest zachowanie u dziecka poczucia przynależności do rodziny. Rodzice winni też stawiać dziecku określone wymagania, nie być zbyt nadopiekuńczy lub zbyt pobłażliwi (Buczyński, 1999).

Aby umożliwić choremu dziecku powrót do zdrowia powinno się przestrzegać określonych zasad, takich, jak: zasada akceptacji chorego i jego choroby, pomocniczości, indywidualizacji, terapii pedagogicznej czy współpracy z rodziną (Jundziłł, Pawłowska, 2000, s. 206). Jest to ważne, ponieważ każde dziecko inaczej reaguje na swoją chorobę i ma mniejsze lub większe wsparcie ze strony rodziny, przyjaciół i znajomych. Choroba dostarcza często negatywnych emocji, dlatego źródłem pozytywnych musi być najbliższe otoczenie dziecka (zwłaszcza rodzina, jako pierwotna grupa wsparcia).

Wspomaganie chorego dziecka polega na objęciu go holistyczną i wielowymiarową oraz ciągłą opieką: medyczną (opieka lekarska i pielęgnarska), pozamedyczną (opieka pedagogiczna, psychologiczna, socjalna, duszpasterska) i paliatywną (w przypadku dziecka terminalnie chorego).

Stanisław Kawula definiuje wsparcie społeczne jako rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji emocjonalnej lub instrumentalnej. Wsparcie to może przybierać różne formy m.in.:

- a) wsparcia emocjonalnego, którego treścią są pozytywne uczucia przekazywane w sposób werbalny i niewerbalny osobie wspieranej przez osobę wspierającą;
- b) wsparcia wartościującego, polegającego na przekazywaniu pozytywnych ocen osobie wspieranej;

- c) wsparcia instrumentalnego, przybierającego postać pomocy materialnej czy też usługowej;
- d) wsparcia informacyjnego, polegającego na udzielaniu osobie wspieranej potrzebnych jej informacji i porad;
- e) wsparcia duchowego, stosowanego wówczas, gdy poprzednie rodzaje okazują się nieskuteczne, a człowiek nadal pozostaje w trudnej dla siebie sytuacji (Kawula, 1999).

Istnieje potrzeba szczególnego wsparcia dla rodziców, zwłaszcza w pierwszych miesiącach leczenia dziecka (zarówno w szpitalu, jak i w domu). W przypadku diagnozy choroby nowotworowej dziecka ważne jest udzielenie rodzicom wsparcia informacyjnego, duchowego, psychicznego i często materialnego. Brak wsparcia może sprawić, że rodzice utracą nadzieję na wyleczenie dziecka i nie podejmą walki z jego chorobą (doświadczając bezradności w nowej dla nich sytuacji).

Często rodzice przypisują sobie winę za chorobę dziecka. Wsparcie informacyjne może wyeliminować poczucie winy. Ponadto prawda o chorobie i zabiegach medycznych powinna być przekazana zdrowemu rodzeństwu, które czasami obwinia siebie za chorobę brata (siostry) i przeżywa silny lęk o chore rodzeństwo.

Ważne jest, aby oboje rodzice mieli poczucie wzajemnego wsparcia, w celu uniknięcia sytuacji konfliktowych (z powodu choroby dziecka) i zaburzeń w komunikacji. Rodzice muszą cały czas pamiętać, że ich pesymizm i rezygnacja może mieć negatywny wpływ na stosowanie się dziecka do wymogów leczenia. Również zdrowe rodzeństwo powinno mieć możliwość kontaktowania się z chorym bratem lub siostrą, aby udzielić mu potrzebnego wsparcia i nie doświadczać poczucia utraty więzi z nim.

Po okresie hospitalizacji wszelkie działania wychowawcze rodziców i nauczycieli muszą być dostosowane do sytuacji dziecka chorego (jego stanu zdrowia) czy terapii medycznej. Ważnym jest, aby uwzględniać możliwość pracy dziecka (i z dzieckiem) w różnych okresach jego choroby, starając się rozbudzać jego nowe zainteresowania i stwarzając warunki do ich realizacji.

Aby dziecko chore po powrocie do domu nie czuło się osamotnione, należy udzielać mu wsparcia emocjonalnego, wartościującego, psychicznego oraz umożliwić (lub zwiększyć) częstotliwość kontaktów z najbliższymi i przyjaciółmi (w celu zaspokojenia potrzeb afiliacyjnych). Ważne jest, aby chore dzieci znalazły emocjonalne oparcie w swoich rodzicach i rodzeństwie. Rodzice powinni poświęcać zdrowym i chorym dzieciom tyle samo czasu i stawiać im podobne wymagania. Nie mogą być nadmiernie pobłażliwi wobec chorego dziecka, aby uniknąć manipulowania z jego strony swoją chorobą (przez co może zacząć ujawniać postawę roszczeniową wobec rodziców i zdrowego rodzeństwa).

Każda rodzina doświadczona przez chorobę dziecka (przewlekłą, nieuleczalną), jest często osamotniona w swoim funkcjonowaniu, dlatego nieustannie potrzebuje wsparcia z zewnątrz. Najbardziej niekorzystnie odczuwa swoją sytuację (rodzinną, szkolną) chore dziecko, które zarówno w trakcie trwania leczenia (hospitalizacji), jak i pobytu w domu potrzebuje wsparcia. Takiego wsparcia powinni udzielić mu

rodzice, rodzeństwo oraz osoby z najbliższego otoczenia (rówieśnicy szkolni, nauczyciele). Tylko wspólne działania, wspierające rodzinę i chore dziecko, pozwolą na eliminację zagrożeń wynikających z choroby dziecka, aby doprowadzić do takiej sytuacji, w której skutki leczenia i przeżywanego cierpienia będą jak najmniejsze, a ono samo będzie miało zapewniony prawidłowy rozwój i powrót do zdrowia.

Literatura

- Antoszevska B. (2006), *Dziecko z chorobą nowotworową – problemy psychopedagogiczne*, Kraków.
- Bartoszevska E. (2005), *Formy pomocy dziecku nieuleczalnie choremu i jego rodzinie w hospicjum*, Kraków.
- Binnebesel J. (2000), *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*, Toruń.
- Buczyński F. L. (1999), *Rodzina z dzieckiem chorym na białaczkę*, Lublin.
- Doroszevska J. (1963), *Nauczyciel wychowawca w zakładzie leczniczym*, Warszawa.
- Góralczyk E. (1996), *Choroba dziecka w twoim życiu*, Wrocław.
- Izdebska J. (2004), *Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Białystok.
- Jundziłł E., Pawłowska R., (2000), *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk.
- Kantowicz E. (red.) (1997), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Olsztyn.
- Kawula S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń.
- Kowalczyk J.R., Samardakiewicz M. (2000), *Rola lekarza pierwszego kontaktu w chorobie nowotworowej dziecka*, „Medycyna Praktyczna – Pediatria”, nr 2.
- Maciarz A. (2001), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Kraków.
- Maciarz A. (2006), *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*, Warszawa.
- Pilecka W. (1998), *W chorym ciele zdrowy duch*, „Charaktery”, nr 6.
- Szymanowska J. (2008), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Pomoc i wsparcie*, Białystok.
- Winiarski M. (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.
- Zdebska S., Armata J. (1979), *Niektóre problemy psychologiczno-wychowawcze w opiece nad dzieckiem szkolnym z nowotworową chorobą krwi*, „Pediatria Polska”, nr 8.

Beata Szluz

Uniwersytet Rzeszowski

Honorata Klonowska

Ośrodek Interwencji Kryzysowej,
Dom Samotnej Matki,
Schronisko dla Bezdomnych Kobiet
w Rudniku nad Sanem

INSTYTUCJONALNE WSPARCIE BEZDOMNYCH RODZIN SAMOTNYCH RODZICÓW

INSTITUTIONAL SUPPORT OF THE HOMELESS FAMILIES OF THE SINGLE PARENTS

Homelessness is the common phenomenon, not only in our country, but in other countries too. Due to the spreading scale, the most common analysis and research is done on the homeless men, rarely on women. There are seldom voices on the homeless single parents, or single families or homeless children. The existence of this problem needs the practical actions. In order to do this, there has been an idea of institutional support of the homeless families of the single parents appearing.

*Człowiek, który chce żyć na miarę swojej godności,
musi mieć poczucie bycia „u siebie”*

Henryk Skorowski (1997, s. 71).

Wstęp

Bezdomność jest zjawiskiem powszechnym nie tylko w naszym kraju, ale na skalę międzynarodową. W Polsce pisze się o nim od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Ze względu na skalę rozpowszechnienia, najczęściej dokonuje się analiz i badań bezdomnych mężczyzn, zdecydowanie rzadziej kobiet. Sporadyczne są głosy na temat problematyki bezdomnych rodzin niepełnych, a jeszcze bardziej unikalne rodzin pełnych czy bezdomnych dzieci. Oczywistym jest, że problem występuje, natomiast ani w zakresie teoretycznym, ani też praktycznym nie udało się wypracować doskonałych jego rozwiązań. Istnienie zjawiska mobilizuje, a nawet wymusza podejmowanie praktycznych działań. Jawią się w tym zakresie postulaty, które wymagają przemyśleń i podejmowania radykalnych rozwiązań. W związku z tym pojawiła się myśl, by te rozważania poświęcić zagadnieniu instytucjonalnego wsparcia bezdomnych rodzin samotnych rodziców.

1. Samotne rodzicielstwo – zarys problematyki

Samotne rodzicielstwo jest zjawiskiem coraz powszechniejszym w polskim społeczeństwie. W 1998 r. w ogólnej liczbie rodzin z jednym rodzicem samotni ojcowie stanowili 8,8% i było ich około 79,1 tys. Natomiast samotnych matek było dziesięciokrotnie więcej (821,5 tys.), co stanowiło 91,2% ogółu rodzin niepełnych (Ruszkiewicz, 2004, s. 23). Liczba samotnych rodziców wzrasta. A. Czapiga (2005, s. 30) przytacza dane, iż w Polsce jest około 200 tys. samotnych ojców i około 1,5 mln samotnych matek.

Kobieta pełni w swoim życiu cały szereg ról społecznych. Niewątpliwie najistotniejszą z nich jest rola matki. Przy czym macierzyństwo należy rozumieć nie tylko jako biologiczny akt urodzenia dziecka, lecz jego istotę stanowi obdarzanie dziecka czułością, troską i przede wszystkim miłością. Samotne macierzyństwo zostało przez współczesne społeczeństwo zaakceptowane, jednak nie jest ono pozbawione całego szeregu różnych problemów.

Portrety samotnego macierzyństwa ukazuje jedna z zaproponowanych klasyfikacji:

1. Samotne matki z „wyboru” – kobiety w wieku średnim, z wyższym wykształceniem, aktywne zawodowo, zazwyczaj rozwiedzione lub wdowy;
2. Samotne matki z „przypadku” – młode kobiety, najczęściej bezrobotne, legitymujące się wykształceniem zawodowym, często korzystające ze świadczeń pomocy społecznej; macierzyństwo powstaje na skutek zawierania przypadkowych, nietrwałych znajomości; w ich rodzinach często pojawiają się patologie; u kobiet występuje brak stabilności emocjonalnej, materialnej i bytowej;
3. „Nieposzukiwane” samotne macierzyństwo – kobiety w średnim wieku pełniące rolę głowy rodziny; posiadające niskie kwalifikacje zawodowe; najczęściej pracowały jako pracownice niewykwalifikowane, a od momentu wejścia w rolę samotnej matki są zazwyczaj biernie zawodowo; niezbędne jest w tej rodzinie korzystanie ze świadczeń pomocy społecznej;
4. „Nie całkiem” samotne macierzyństwo – samotne matki i osoby trzecie tworzące wspólnie gospodarstwo domowe, zazwyczaj dwurodzinne, gdy samotna matka, najczęściej młodociana, mieszka w domu razem ze swoimi rodzicami (Rymsza, Raclaw-Markowska, Środoń, 2001, s. 430–435).

Zjawisko samotnego ojcostwa jest znacznie mniej rozpowszechnione, niż samotnego macierzyństwa. J. Wojciechowska (2006, s. 34) przytacza dane, iż decyzją sądów opieka nad małoletnim dzieckiem jest niemal 20-krotnie częściej przyznawana matce. W wypadku rozwodu tylko w wyjątkowych przypadkach ojciec zostaje głównym opiekunem dziecka. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród 59 ojców wyszczególniono trzy powody, dla których ojcowie występują o przyznanie im opieki nad dzieckiem: wspólnie z żonami ustalili, że dla dobra dziecka najlepsza jest opieka ojca; chcieli mieć przyznaną opiekę nad dziećmi bez względu na życzenie żony i często wymuszali na niej zgodę na takie rozwiązanie, wyrażali tym chęć ukarania żony, niekiedy towarzyszyła im nadzieja, że posiadanie dziecka spowoduje

jej powrót; zostali zmuszeni do zaakceptowania swojej roli, gdyż kobieta opuściła rodzinę (O'Brien, cyt. za Jaworska, 1986, s. 543). Ojcom, którzy starają się o przyznanie im opieki nad dzieckiem przyświecają różne cele, dla niektórych bowiem ważne jest dobro dziecka, a dla innych dobro własne. Na podstawie wyników badań, przyjmując za kryterium motywację mężczyzny do pełnienia roli samotnego rodzica i jego dotychczasowe relacje z dziećmi, wyłoniono cztery typy samotnych ojców poszukujących opieki nad dziećmi w następujący sposób: agresywny aktywnie, pojednawczy aktywnie oraz aprobujący w sposób: agresywny biernie, pojednawczy biernie (Mendes, cyt. za Wojciechowska, 2006, s. 34–36). Ojcowie poszukujący aktywnie, bądź to w sposób agresywny, bądź pojednawczy dążą do uzyskania wyłącznej opieki nad dzieckiem. Pierwsi z nich stosują drastyczne środki, np. porwanie dziecka, groźby, wyrzucenie matki z mieszkania itp., a ojcowie poszukujący pojednawczo starają się o zgodę matki na taki stan rzeczy. Z kolei ojcowie aprobujący samotne rodzicielstwo przejmują opiekę nad dzieckiem pod wpływem sytuacji lub innych ludzi. Podobnie, czynią to w sposób agresywny albo pojednawczy. Na pierwszych z nich wymusza to sytuacja lub inna osoba, dlatego cechuje ich mściwość spowodowana sposobem, w jaki zostali do tego zmuszeni. Opiekę podejmują z poczucia obowiązku, ale także winy za dotychczasowe zaniedbanie dobrych relacji z dzieckiem. Do ostatniej kategorii możemy zaliczyć tych mężczyzn, którzy w czasie trwania ich związku mieli dobre relacje z potomstwem, jak też takich, którzy nie poświęcali mu zbyt wiele swojego czasu.

Bez względu na przyczyny czy typ samotnego rodzicielstwa rodzic napotyka na całą gamę problemów, takich jak np. trudności wychowawcze, trud pomocy w nauce, kłopoty zdrowotne dzieci, łączenie pracy zawodowej z prowadzeniem gospodarstwa domowego, których rozwiązywaniem obarczony jest tylko jeden rodzic, skutki zaś ponosi matka lub ojciec, ale także dziecko. Problemem, z którym spotykają się samotni rodzice jest wzrastanie dziecka bez jednego ze wzorów osobowych, co utrudnia odpowiednią identyfikację, dlatego też samotny rodzic powinien starać się rekompensować brak jednego z rodziców. Nie powinien pomijać milczeniem jego istnienia ani zabraniać dziecku kontaktowania się z nim.

Problemem może być wiek rodzica, szczególnie samotnej matki, która nie zawsze potrafi pełnić swoją rolę. Napotyka na trudności natury psychicznej, a także materialno-bytowej. Młoda kobieta, niedojrzała, nieprzygotowana, niezaradna życiowo, nie jest w stanie poradzić sobie z nowymi obowiązkami i we właściwy sposób wypełniać zadań związanych z opieką nad dzieckiem. W takiej sytuacji zdarza się, że ma ona problemy natury emocjonalnej, które nie pozostają bez wpływu na dziecko. Odrębnym, nie mniej ważnym problemem, jest zdrowie matek i ich dzieci. Zdarza się, że obciążone wieloma obowiązkami, nie znajdują czasu, by o nie zadbać. Nie bez znaczenia są także występujące w takiej sytuacji trudności materialne.

Problemy samotnych ojców, jak i matek zasadniczo nie różnią się od siebie. Inna, ze względu na wspomniane rozpowszechnienie zjawiska, może być skala ich występowania. Uwagę zwraca się na psychologiczne problemy niepełnych rodzin,

ponieważ ta diagnoza może się przyczynić do rozpoznania atmosfery i poprawy funkcjonowania, zważając na to, że warunki ich życia i rozwoju są niewątpliwie trudniejsze. Koncentracja na aspektach ekonomicznych w tej sytuacji wydaje się być także uzasadniona, ponieważ celem zgłębienia problemu jest stworzenie prawnego i socjalnego zabezpieczenia dziecka i rodzica.

Konsekwencją istnienia samotnego rodzicielstwa są zagrożenia społeczne i prawne, co jest związane z antyrodzinną polityką państwa, brakiem odpowiednich warunków materialno-mieszkaniowych, niedostatecznym przeciwdziałaniem patologiom społecznym itp. Państwo powinno posiadać i stosować system wspomaganie podstawowych funkcji rodziny. Chodzi o wspieranie rodziny w pozyskaniu zasiłków uzupełniających jej dochody, ulg, pomoc w uzyskaniu i utrzymaniu mieszkania, zapobieganie patologiom rodzinnym poprzez powszechny dostęp do instytucji edukacyjnych i wychowawczych (Opozda, 2007, s. 47–56).

2. Problem bezdomności rodzin samotnych rodziców

Bezdomność jest niebezpiecznym doświadczeniem nie tylko dla jednostek, ponieważ problemem jest również bezdomność rodzin. Bezdomnymi są nie są tylko mężczyźni, chociaż jest ich zdecydowanie najwięcej, ale są to także kobiety, matki z dziećmi, ojcowie z dziećmi, same dzieci, pojawia także się bezdomność całych rodzin (pełnych, bezdzietnych małżeństw, konkubinatów). Przy podejmowaniu rozważań dotyczących konkretnego problemu społecznego, niezbędnym staje się jego zdefiniowanie. Jedną z definicji tego zjawiska, ponieważ jest ich cały szereg, brzmi następująco: jest to „sytuacja osób, które w danym czasie nie posiadają i własnym staraniem nie mogą zapewnić sobie takiego schronienia, które spełniałoby minimalne warunki, pozwalające uznać je za pomieszczenie mieszkalne. Nie każdy fakt czasowego pozostawania bez „dachu nad głową” wystarcza do orzeczenia bezdomności. Jest ona bowiem stanem ewidentnej i względnie trwałej deprivacji potrzeb mieszkaniowych w sytuacji, gdy dotknięta nią osoba nie jest w stanie jej zapobiec” (Przymeński, 1997, s. 30). Z kolei w ustawie o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (art. 6) przyjęto, że „bezdomną jest osoba niezamieszkująca w lokalu mieszkalnym w rozumieniu przepisów o ochronie praw lokatorów i mieszkaniowym zasobie gminy i niezameldowana na pobyt stały, w rozumieniu przepisów o ewidencji ludności i dowodach osobistych, a także osoba niezamieszkująca w lokalu mieszkalnym i zameldowana na pobyt stały w lokalu, w którym nie ma możliwości zamieszkania”. Ważnym wydaje się poszerzenie zapisu ustawy właśnie o końcowe sformułowania, bowiem meldunek, a właściwie jego brak nie jest wyznacznikiem bezdomności. K. Głąbicka (2004, s. 180) zaproponowała dwa określenia i zarazem rodzaje bezdomności: sensu stricte (rzeczywista lub jawna – brak własnego mieszkania i jakiegokolwiek innego lokalu, który byłby przystosowany do zamieszkania w nim) oraz sensu largo (utajona bądź społeczna – posiadany lokal nie spełnia kryteriów mieszkaniowych ze względu na odstępstwo od minimalnych standardów lub ze względu na kulturowo usprawiedliwione aspiracje).

Bezdomność jest procesem, który prowadzi do nieodwracalnych konsekwencji w życiu człowieka. I. Pospiszyl (2008, s. 295–296) wskazuje jako ostateczne skutki bezdomności następujące: redefinicję siebie, zmianę samoidentyfikacji, naznaczenie siebie statusem bezdomnego, osobowościową dezintegrację. Cytowana autorka, nawiązując do propozycji L. Stankiewicza (1999, s. 120–121) opisuje pięć faz rozwoju bezdomności:

1. Załamanie się programu życiowego – najczęstszym powodem jest zerwanie trwałych więzi lub związku uczuciowego, utrata kwalifikacji zawodowych, pracy, źródeł utrzymania, utrata zdrowia lub kalectwo, utrata samodzielności, odbywanie kary pozbawienia wolności. Charakterystyczną cechą osób, które znajdują się na tym etapie jest brak pomysłu, jak wyjść z trudnej sytuacji, bądź nieumiejętność postawienia nowych celów.
2. Ubóstwo – jest konsekwencją załamania się programu życiowego, poczucia sytuacji bez wyjścia oraz wspomnianym brakiem pomysłu na zmianę własnego położenia. Najpierw zredukowane są potrzeby, później nie ma już pieniędzy na jedzenie, leki, ciepłą odzież itp. Wywołuje to zmianę sposobu myślenia o sytuacji, jednostka zaczyna żyć obecną chwilą (tu i teraz).
3. Akceptacja świadomości bycia bezdomnym – człowiek przestaje mieć ambicje kontrolowania własnego życia, staje się bezwolny, rezygnuje z potrzeby intymności. Nabywa umiejętności potrzebne bezdomnym, tzn. wiedzę o ośrodkach pomocy społecznej, noclegowniach, schroniskach, domach dla matek z dzieckiem, jadłodajniach, punktach wydawania odzieży itd. Przestaje mieć opory przed żebractwem, nawiązuje kontakty ze środowiskiem innych bezdomnych. Ponadto pogłębia się proces patologizacji i degradacji psychicznej. Rozwija się u człowieka poczucie wyobcowania ze świata społecznego.
4. Przystosowanie do bezdomności – na tym etapie dochodzi do utrwalania nawyków osoby bezdomnej, takich jak np. włóczęgostwo, picie alkoholu, zaniechanie higieny osobistej, niezdrowe odżywianie itd. Dochodzi do akceptacji własnego upadku.
5. Tożsamość bezdomnego – następuje identyfikacja psychiczna osoby z własną sytuacją, integracja wewnętrzna ze statusem bezdomnego. Utrwalają się nawyki bezdomnego i wyniszczenie fizyczne. Na tym etapie jednostka nie potrafi zmienić swojego życia.

Wymienione fazy obrazują proces rozwoju czy wchodzenia w stan bezdomności jednostek. Zdarza się jednak, że towarzyszą im dzieci – są to najczęściej matki z dziećmi, rzadziej ojcowie z dziećmi.

Podobnie jak sformułowanie jednej definicji czy klasyfikacji bezdomności, pewną trudność nastręcza precyzyjne wskazanie uwarunkowań bezdomności. Najczęściej spotykamy się ze stwierdzeniem, iż pojawia się ona na skutek kumulacji kilku czynników. Mówi się często o kumulowaniu czy przenikaniu się owych przyczyn, a także o niehomogeniczności zjawiska. Przywołana już K. Głąbicka (2004, s. 179–181) podzieliła przyczyny bezdomności na trzy zasadnicze grupy:

1. Przyczyny o charakterze społecznym: likwidacja państwowych zakładów pracy, a wraz z nimi hoteli robotniczych; brak miejsc w szpitalach lub zakładach opie-

kuńcych dla osób niepełnosprawnych intelektualnie i chorych psychicznie, które nie wymagają ciągłej hospitalizacji; brak miejsc dla osób starszych w domach opieki społecznej; brak opieki nad usamodzielniającymi się wychowankami domów dziecka i niezapewnienie im mieszkania; brak ośrodków dla osób zarażonych wirusem HIV.

2. Przyczyny o charakterze patologicznym: alkoholizm; przestępczość; odrzucenie lub brak opieki ze strony najbliższych; rozwód lub trwały rozpad innych więzi formalnych lub nieformalnych; w przypadku kobiet jest to prostytutka oraz alkoholizm i przemoc ze strony męża.
3. Przyczyny o charakterze psychologicznym: świadomy wybór innego sposobu życia; odmienny od powszechnie uznawanego system wartości.

Wśród przytoczonych uwarunkowań można wydzielić te o charakterze makrospołecznym i mikrospołecznym. H. Kubicka (2005, s. 116) podkreśliła, że inne są uwarunkowania bezdomności mężczyzn oraz kobiet. Najczęściej w przypadku kobiet wywołują ją następujące okoliczności: ucieczki z domu przed mężami bądź partnerami, ojcami nadużywającymi alkoholu; eksmisje za długi; brak akceptacji lub odtrącenie przez rodzinę; konflikty małżeńskie; trudności we współżyciu z rodzicami lub teściami. Zdarza się, że jednostka wybiera stan bezdomności, który staje się sposobem jej życia.

Bezdomność wywołuje wiele negatywnych następstw. B. Bartosz i E. Błazej (1995, s. 55–61) do najważniejszych emocjonalnych skutków bezdomności zaliczyły poczucie: osamotnienia; niższości wobec rodziny i innych osób, co jest konsekwencją niskiego statusu ekonomicznego i społecznego; wstydu z powodu własnej nieefektywności; bezsilności, często wiążącej się z negatywizmem wobec bliskich i świata oraz strach, lęk i obawy, które towarzyszą osobom pozbawionym domu.

Ogólna charakterystyka zjawiska bezdomności ukazuje jego złożoność, która nie pozostaje bez wpływu na projektowane i wdrażane propozycje rozwiązań. Nasuwają się pytania: Jakie zasady regulują działalność instytucji pomocowych w tym względzie? Kto organizuje tę pomoc?

3. Instytucje wspierające bezdomne rodziny samotnych rodziców – założenia a rzeczywistość

Przebieg procesu wychodzenia z bezdomności jest niezwykle złożony i długotrwały. Potocznie wielu ludzi podziela pogląd, że udzielanie pomocy osobom bezdomnym, a zwłaszcza uzależnionym od alkoholu, nie ma uzasadnienia, ponieważ może kończyć się niepowodzeniem. Niektórzy obarczają winą samych bezdomnych, zatem nie dostrzegają potrzeby udzielania im wsparcia. Wydaje się, że konieczne jest informowanie, uświadamianie społeczeństwu możliwości wyjścia z bezdomności z pomocą innych osób, również streetworkerów (Szluż, 2008, s. 51–62) czy instytucji, a także dzięki właściwie prowadzonej polityce społecznej. W obrębie polityki społecznej państwa w zakresie pomocy bezdomnym i przeciwdziałania zjawisku bezdomności należy wymienić: zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych

osób i rodzin bezdomnych; określenie standardów udzielanej pomocy; tworzenie efektywnego systemu pomocy wraz z prawnymi regulacjami i dostosowanie ich do zmieniających się potrzeb; profesjonalizację działań; zapewnienie dostatecznego finansowania instytucji; umożliwienie wszystkim zdolnym do samodzielności bezdomnym dostępu do procedur ubiegania się o mieszkanie socjalne lub inne formy pomocy mieszkaniowej (Przymeński, 1998, s. 19–20). Postulowane jest, by prowadzone wobec tych osób działania obejmowały cztery obszary: socjalno-ekonomiczny, prawno-administracyjny, psychoterapeutyczno-psychologiczny, readaptacyjno-rehabilitacyjny (Jażdżikowski, 2002, s. 10–11).

Zgodnie z zapisem w ustawie o pomocy społecznej, udzielenie osobie schronienia następuje przez przyznanie tymczasowego miejsca noclegowego w noclegowniach, schroniskach, domach dla bezdomnych i innych miejscach do tego przeznaczonych (art. 48, pkt 2). W Polsce prowadzi działalność szereg placówek w obrębie sektora publicznego i pozarządowego, które wspomagają bezdomnych. Ze względu na specyfikę i zakres prowadzonych działań można wśród nich wyodrębnić te, które niosą pomoc niestacjonarną bądź stacjonarną. Do pierwszej grupy należą np.: jadłodajnie, łaźnie, odwzalnianie, punkty wydawania odzieży, punkty pomocy medycznej i sanitarnej. Z kolei do drugiej grupy można zaliczyć: noclegownie, schroniska, domy dla bezdomnych, hostele, jak również ośrodki wsparcia, tzn. domy dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży oraz placówki interwencyjne, tzn. ośrodki interwencji kryzysowej⁶.

Zdarza się, że niektóre placówki odmawiają przyjęcia ze względu na nieprzestrzeganie obowiązujących zasad i regulaminu. Skupiają się one m.in. na zapewnieniu noclegu, wyżywienia, odzieży i środków higieny osobistej, udzieleniu pomocy medycznej i pielęgniarstwa, wyrobieniu dokumentów, pozyskaniu ubezpieczenia zdrowotnego, świadczeń rentowych, emerytalnych bądź z ośrodka pomocy społecznej, udzieleniu porady prawnej, pomocy psychologicznej, terapii uzależnień, poszukiwaniu zatrudnienia czy lokalu mieszkalnego.

W związku z tym, że bezdomność dotyka nie tylko jednostki, ale i rodziny, pojawia się problem związany z udzielaniem im pomocy. Szczególnym dylematem jest rozwiązywanie sytuacji pozostających przy rodzicach dzieci. W literaturze przedmiotu wyróżniono dwie sytuacje bezdomności dzieci: przy bezdomnych rodzicach i „na ulicy”, w warunkach wymuszonej samodzielności (notuje się ją stosunkowo rzadko) (Przymeński, 2006, s. 31; Szluz, 2010, s. 112–113). Rodzą się pytania: gdzie, jak długo, w jakich warunkach powinny one przebywać? Co jest lepsze, z uwagi na dobro dziecka, pozostawanie wraz z rodzicem wśród bezdomnych, czy może pobyt w placówce opiekuńczo-wychowawczej? W jaki sposób pomóc bezdomnemu samotnemu rodzicowi z kilkorgiem dzieci?

Niepełne rodziny z dziećmi, w przewadze samotne matki, ale zdarzają się samotni ojcowie, otrzymują schronienie w różnego rodzaju ośrodkach z dwóch głów-

⁶ A. Przymeński (2006, s. 45) podkreślił, że tylko w uproszczeniu można uznać wszystkie podopieczne tych placówek za bezdomne, ponieważ część z nich jest „tylko” ofiarami różnego rodzaju kryzysów rodzinnych, które mogą okazać się przejściowe.

nych powodów: braku mieszkania lub niemożności normalnego korzystania z mieszkania wskutek kryzysu rodzinnego (Przymeński, 2006, s. 32).

3.1. Dom dla matek (ojców) z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży

Jedną z placówek zapewniającą schronienie osobom, które nie mogą z różnych przyczyn pozostawać w zajmowanym do tej pory lokalu mieszkalnym, są domy dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży oraz domy samotnej matki. Na mocy ustawy o pomocy społecznej „matka z małoletnimi dziećmi oraz kobieta w ciąży dotknięte przemocą lub znajdujące się w innej sytuacji kryzysowej mogą, w ramach interwencji kryzysowej, znaleźć schronienie i wsparcie w domach dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży. Do tych domów mogą być także przyjmowani ojcowie z małoletnimi dziećmi albo inne osoby sprawujące opiekę nad małoletnim dzieckiem” (art. 47, pkt 4). Tworzenie tego typu placówek wiąże się z kilkoma niekorzystnymi zjawiskami, wśród których wymieniono: zjawisko wczesnego macierzyństwa, dotyczące dziewcząt w wieku 15–19 lat; wzrost liczby przypadków usuwania ciąży; zjawisko porzucania nowo narodzonych dzieci; wzrost liczby kobiet z dziećmi, które nie posiadają mieszkania (Krężel, 1987, s. 308).

Domy działają w Polsce na mocy rozporządzenia Ministra Polityki Społecznej w sprawie domów dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży z dnia 8 marca 2005 roku (DzU 2005 nr 43, poz. 418). Standard podstawowych usług świadczonych przez dom obejmuje:

1. W zakresie interwencyjnym: zapewnienie schronienia kobietom w ciąży w okresie okołoporodowym; izolowanie osób ubiegających się o pomoc przed sprawcami przemocy; wspieranie w przezwyciężaniu sytuacji kryzysowej; zapobieganie marginalizacji społecznej przez umożliwienie mieszkańcom odnalezienia miejsca w społeczeństwie i powrót do normalności po odrzuceniu ich przez rodziny, partnerów czy środowisko z powodu nieoczekiwanego macierzyństwa lub konieczności przezwyciężenia sytuacji kryzysowej; zapobieganie sieroctwu społecznemu przez przygotowanie do świadomego i odpowiedzialnego wypełniania roli rodzicielskiej; zapobieganie powielaniu złych wzorców rodzinnych i środowiskowych, a zwłaszcza wzorca wyuczonej bezradności;
2. W zakresie potrzeb bytowych: zapewnienie całodobowego, okresowego pobytu dla trzydziestu mieszkańców, przy czym liczba ta może ulegać zmianom, zależnie od możliwości domu w zakresie spełnienia pozostałych standardów; odrębne pomieszczenia do spania oraz wspólne pomieszczenia do pobytu dziennego dla mieszkańców z dziećmi; pokoje dla mieszkank w ciąży przeznaczone maksymalnie dla trzech osób oraz wspólne pomieszczenia do pobytu dziennego; ogólnodostępne łazienki, wyposażone w sposób umożliwiający sprawne korzystanie zarówno przez mieszkańców, jak i dzieci, proporcjonalnie do liczby mieszkańców; odpowiednio jedna łazienka na pięć osób; ogólnodostępną kuchnię do samodzielnego sporządzania posiłków oraz co najmniej jedno dodatkowe pomieszczenie do przyrządzania i spożywania drobnych posiłków; pomieszczenia do prania i suszenia;

3. W zakresie opiekuńczo-wspomagającym: podstawową pielęgnację mieszkańca w czasie choroby oraz opiekę nad dzieckiem w czasie choroby opiekuna dziecka; umożliwienie korzystania ze świadczeń zdrowotnych; pomoc w załatwianiu spraw osobistych w przypadku wystąpienia takiej potrzeby; środki higieny osobistej, środki czystości w sytuacji, gdy nie ma możliwości ich samodzielnego zakupu (art. 3, pkt 1).

Dom dla samotnych matek i kobiet w ciąży powinien zapewnić: podmiotowe traktowanie i partnerstwo we wzajemnych relacjach pomiędzy mieszkańcami i personelem; tworzenie warunków bytowych zbliżonych do domowych i rodzinnej atmosfery; uwzględnianie indywidualnych potrzeb mieszkańców i ich dzieci; stwarzanie warunków do rozwoju osobowego; poszanowanie sfery prywatności mieszkańców; opracowanie i realizację programów usamodzielnienia mieszkańców, które mają na celu umożliwienie podjęcia samodzielnego życia w godnych warunkach; indywidualnie uzgadniane i dokumentowane działania podejmowane w ramach programów usamodzielnienia (art. 3, pkt 2).

Podstawę do wydania skierowania do domu stanowi: wniosek osoby ubiegającej się o skierowanie do domu; rodzinny wywiad środowiskowy przeprowadzony przez pracownika socjalnego ośrodka pomocy społecznej właściwego ze względu na miejsce zamieszkania osoby ubiegającej się o skierowanie do domu lub przez pracownika socjalnego domu; zaświadczenie lekarskie stwierdzające brak przeciwwskazań zdrowotnych do umieszczenia w placówce; skrócony odpis aktu urodzenia dziecka lub książeczka zdrowia dziecka; orzeczenie o niepełnosprawności lub orzeczenie o stopniu niepełnosprawności; opinia ośrodka zawierająca uzasadnienie pobytu w domu. W sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa lub zdrowia osoby ubiegającej się o skierowanie do ośrodka lub jej dziecka przyjmuje się kobietę lub mężczyznę bez skierowania, na ich wniosek lub ośrodek i niezwłocznie powiadamia o tym starostę powiatu prowadzącego dom (art. 4, pkt 3).

Pobyt w tego typu placówkach przewidywany jest na okres do jednego roku. Dłuższy czas przebywania przysługuje małoletnim matkom i ojcom, którzy nie mogą powrócić do swojego miejsca zamieszkania.

E. Bogdańska (2005, s. 192–193) podkreśliła fakt, iż ustawodawca, dając prawo do korzystania z usług wspomnianych domów, nie zapewnił warunków ich organizacji i finansowania, co sprawiło, że ten rodzaj placówek istnieje w praktyce w ograniczonym zakresie. Zadania przejęły i wypełniają przede wszystkim placówki prowadzone przez Kościół.

3.2. Dom samotnej matki

Jedną z placówek, która powstała z myślą o kobietach oczekujących narodzin dziecka, a znajdujących się w sytuacji uniemożliwiającej przyjęcie nowego życia, jest dom samotnej matki. Pierwszy taki ośrodek, powstały z inicjatywy ówczesnego biskupa Karola Wojtyły w 1974 roku w Krakowie, został utworzony przez siostry nazaretanki (Pabis, 2005).

Do tego typu ośrodków przyjmowane są kobiety w okresie okołoporodowym. Czas ich zamieszkiwania w placówce wynosi zazwyczaj 6 miesięcy – 3 przed urodzeniem i 3 po urodzeniu dziecka. Celem podejmowanych działań jest ochrona poczętych dzieci i umożliwienie młodej matce podjęcia decyzji co do dalszych ich losów. W początkowej fazie funkcjonowania domów z tej formy pomocy korzystały kobiety, które w wyniku zajścia w ciążę były zmuszone do opuszczenia dotychczasowego miejsca zamieszkania. Do przebywania w domu skłaniał je fakt braku społecznej akceptacji młodych ciężarnych kobiet. Z biegiem lat i przemian mentalnych samotne macierzyństwo wpisało się w struktury społeczne i przestało wywoływać tyle kontrowersji, niemniej jednak domy nadal spełniają swoją funkcję.

Do placówek trafiają kobiety, które przed porodem potrzebują miejsca pełnego spokoju i zrozumienia dla ich trudnej sytuacji. Są to także osoby, które planują rzec się własnego dziecka po porodzie, a które z różnych przyczyn oczekują narodzin „niechcianych” dzieci. Są wśród nich m.in. ofiary gwałtów, osoby powracające do kraju po dłuższym pobycie poza jego granicami. Zdarza się, że po pewnym czasie zmieniają swoje nastawienie do dziecka i podejmują decyzję o pozostawieniu go przy sobie. W domach samotnej matki dba się o to, aby umożliwić kobiecie – matce realizację swojego macierzyństwa, odpowiednio wspierając ją w zaspokojeniu podstawowych potrzeb i pomagając rozwiązać najistotniejsze kwestie socjalno-bytowe. Mogą w nich znaleźć miejsce kobiety skazane na karę pozbawienia wolności, które ze względu na zajście w ciążę ubiegają się w sądach penitencjarnych o przerwę bądź warunkowe zwolnienie z odbywania dalszej kary. Ośrodek może stać się jedyną szansą dla ich macierzyństwa, a także stanowić dla dziecka ochronę przed narodzinami w systemie więziennym.

Dom samotnej matki jest doskonałym miejscem do poznania podstawowych zasad opieki nad dzieckiem, a także pozostawania w spokojnym środowisku, gdzie oczekiwanie na narodziny i pierwsze miesiące życia dziecka przy matce są przeżywane w atmosferze miłości i wsparcia. Celem działań domu jest: ochrona życia dzieci nienarodzonych, przeciwdziałanie aborcji i jej skutkom, udzielenie schronienia i organizacja czasu wolnego, wsparcie duchowe i kształtowanie prawidłowych postaw moralnych, zaspokajanie podstawowych potrzeb pensjonariuszek i ich dzieci, kształtowanie umiejętności społecznych i interpersonalnych oraz wdrażanie do samodzielnego życia poprzez prowadzoną terapię indywidualną i grupową. Placówki zapewniają pomoc rzeczową dla matki i jej dziecka.

Do zadań ośrodka należy: nawiązanie kontaktu indywidualnego, przeprowadzenie wywiadu środowiskowego, zdiagnozowanie sytuacji rodzinnej i osobistej mieszkanki, opracowanie indywidualnego planu pomocy dla matki i jej dziecka. Jeśli zachodzi taka potrzeba, prowadzone są mediacje z rodziną. Mieszkanki są angażowane w prace domowe, np. gotowanie, sprzątanie itp. Wśród celów placówki znajduje się również integrowanie podopiecznych ze środowiskiem lokalnym. Działania podejmowane w domach są poddawane ewaluacji.

W sytuacjach szczególnie trudnych domy współpracują z ośrodkami adopcyjnymi, umożliwiając kontakt samotnej matki z pracownikami tych placówek w celu

przekazania dziecka do adopcji. Niekiedy zdarzają się sytuacje wyjątkowo skomplikowane, kiedy, w wyniku niemożności podjęcia przez matkę opieki nad dzieckiem, we współpracy z instytucjami za najsluszniejsze uznaje się odebranie dziecka i przekazanie do placówki opiekuńczo-wychowawczej. Dotyczy to matek z niepełnosprawnością, szczególnie intelektualną, jak również z chorobami psychicznymi. W sytuacji braku wystarczającego wsparcia ze strony najbliższej rodziny, mając na uwadze dobro dziecka, umieszcza się je w odpowiedniej placówce.

Zaletą funkcjonowania domów samotnej matki jest to, iż kobieta, która oczekuje narodzin swojego dziecka, może otrzymać schronienie w okresie najtrudniejszym, czyli okołoporodowym. W sytuacji, kiedy nie ma wsparcia ze strony rodziny czy ojca dziecka jest to dobre rozwiązanie. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i udzielenie wsparcia może pomóc kobiecie w decyzji o zatrzymaniu dziecka przy sobie i rezygnacji z oddania go do adopcji. Dla przyszłych matek, które nie miały możliwości nabywania umiejętności opiekuńczo-wychowawczych wobec dziecka, jest do dobra okazja, aby się tego nauczyć. Jedną z wad tego typu działań jest zagrożenie, że osoba korzystająca z pomocy może przyzwyczaić się do takiej formy życia i nie będzie starała się podejmować działań mających na celu usamodzielnienie się⁷.

3.3. Schronisko dla bezdomnych kobiet i kobiet z dziećmi/mężczyzn z dziećmi

Schroniska dla bezdomnych są przeznaczone zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn. Do tego typu placówek mogą trafiać także matki czy ojcowie z małoletnimi dziećmi (nie ma ograniczeń wiekowych). Zasadą jest jednak, aby osoby dorosłe były na tyle sprawne, aby wykonywać wszystkie czynności samoobsługowe, czyli były zdolne do samodzielnej egzystencji (w praktyce zasada ta nie zawsze jest przestrzegana). W ośrodkach udzielane jest schronienie, pomoc socjalno-bytowa, psychologiczna, duchowa, medyczna i prawna.

Wśród celów działań placówki należy wymienić: udzielenie schronienia kobietom/mężczyznom oraz ich małoletnim dzieciom; zaspokajanie podstawowych potrzeb – zakwaterowanie i żywienie oraz organizację czasu podczas pobytu na terenie schroniska; prowadzenie oddziaływań socjalizacyjnych na rzecz wychodzenia z bezdomności. Podopieczni otrzymują pomoc rzeczową. W schronisku udzielane jest wsparcie duchowe, kształtowane są prawidłowe postawy moralne, umiejętności społeczne i interpersonalne. Podopieczni są wdrażani do samodzielnego życia poprzez uczestnictwo w grupie wsparcia i terapię indywidualną.

⁷ Egzemplifikacją może być działalność Domu Samotnej Matki w Rudniku nad Sanem, w którym kontynuowana jest praca, funkcjonującego w latach 1992–2007, Domu Samotnej Matki w Ostrowcu Świętokrzyskim. Od 15 kwietnia 2007 roku, jako placówka Caritas Diecezji Sandomierskiej, otacza troską życie matki i jej dziecka. Z tej formy pomocy do końca 2009 roku skorzystało 5 kobiet w okresie okołoporodowym. Na terenie województwa podkarpackiego istnieją 3 domy tego typu, działające pod patronatem organizacji Caritas, które są prowadzone przez żeńskie zgromadzenia zakonne. Placówki mieszczą się w Rzeszowie, Przemyślu i Rudniku nad Sanem.

W tego typu placówkach nawiązuje się kontakt indywidualny, przeprowadzana jest diagnoza sytuacji rodzinnej i osobistej, a następnie opracowywany indywidualny plan wychodzenia z bezdomności. Podejmowane są inicjatywy mające na celu integrowanie podopiecznych ze środowiskiem lokalnym. Wszystkie działania poddawane są ewaluacji.

Zaletą funkcjonowania takich placówek jest ochrona osób przed życiem „na ulicy”, „wyrwanie” ich często ze środowiska destruktywnie wpływającego na ich osobowość i funkcjonowanie społeczne, zapewnienie warunków godnych dla życia osoby ludzkiej. Problemem jest wykluczenie społeczne, które pomimo szeregu działań jest bardzo trudne do przezwyciężenia. Kolejną trudnością jest fakt, że osoby te najczęściej nie mają wystarczającej motywacji, aby podjąć kroki w celu stopniowego wychodzenia z bezdomności. Działania aktywizujące, nawet najlepsze, nie są w stanie w każdym przypadku zmienić stylu życia bezdomnej osoby. Praca nad odpowiedzialnością za siebie nie zawsze przynosi oczekiwane rezultaty. Mając na uwadze charakterystyczny dla osób bezdomnych mechanizm zaprzeczania, należy podejmować działania, których celem jest zwiększanie zakresu samoświadomości oraz umocowywanie ich problemów w rzeczywistości.

3.4. Ośrodek interwencji kryzysowej

Ośrodek interwencji kryzysowej jest placówką, w której wspierane są osoby dotknięte kryzysem, znajdujące się w trudnej sytuacji życiowej. Zapewnia pomoc całodobowo, udziela się w nim natychmiastowej specjalistycznej pomocy psychologicznej, w zależności od potrzeb – poradnictwa socjalnego lub prawnego, a w sytuacjach uzasadnionych także schronienia (Podkarpacki Urząd Wojewódzki w Rzeszowie. Wydział Polityki Społecznej, 2006/2007, s. 3).

W wyniku sytuacji kryzysowych mogą być w nim umieszczane kobiety, mężczyźni i dzieci bądź całe rodziny, np. pogorzelcy. Ośrodki zapewniają pobyt do 3 miesięcy. Nie przewidziano ograniczeń wiekowych dla podopiecznych, a podstawę przyjęcia do hostelu stanowi wystąpienie sytuacji kryzysowej. Głównym celem prowadzonych działań jest przywrócenie równowagi psychicznej po kryzysowym wydarzeniu życiowym, a zarazem zabezpieczenie osób przed stanem chronicznej niewydolności psychospołecznej (ustawa o pomocy społecznej z dnia 14 marca 2004 roku, art. 47). Objęcie całodobowym wsparciem następuje tylko w uzasadnionych przypadkach.

Standard podstawowych usług świadczonych przez specjalistyczne ośrodki wsparcia obejmuje trzy główne grupy zadań:

1. W zakresie interwencyjnym: zapewnienie schronienia i ochronę ofiar przemocy w rodzinie; udzielanie natychmiastowej pomocy psychologicznej, medycznej i wsparcia; rozpoznanie sytuacji ofiary przemocy w rodzinie i opracowanie planu pomocy; wspieranie w przezwyciężaniu sytuacji kryzysowej związanej z występowaniem przemocy w rodzinie.
2. W zakresie potrzeb bytowych zapewnienie: całodobowego okresowego pobytu; pomieszczeń przeznaczonych do spania, nauki, prania i suszenia; wspólnego po-

mieszkania do pobytu dziennego; miejsca zabaw dla dzieci; ogólnodostępnych łazienek i kuchni; wyżywienia, odzieży i obuwia; środków higieny osobistej i środków czystości.

3. W zakresie terapeutyczno-wspomagającym: opracowanie diagnozy rodziny i indywidualnego planu pomocy ofierze przemocy w rodzinie uwzględniającego: potrzeby, cele, metody i czas pomocy; udzielanie poradnictwa: medycznego, psychologicznego, prawnego, socjalnego oraz konsultacji wychowawczych; prowadzenie grup wsparcia, grup terapeutycznych i terapii indywidualnej dla ofiar przemocy w rodzinie (rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 6 lipca 2006 roku w sprawie standardu podstawowych usług świadczonych przez specjalistyczne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie, a także szczegółowych kierunków prowadzenia oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych, DzU 2006, nr 127, poz. 890).

Przyjęcie jednostki bądź rodziny do hostelu w ośrodkach interwencji kryzysowej czy w specjalistycznych ośrodkach wsparcia może być i jest w części przypadków początkiem bezdomności. Niemożność powrotu do dawnego miejsca zamieszkania, brak wsparcia ze strony gminy, mogą spowodować dalsze skutki sytuacji kryzysowej. Dylematem pracowników ośrodków, jak również samych podopiecznych, jest określony na trzy miesiące czas możliwego pobytu w placówce. Czas przebywania powinien być dopasowany do indywidualnych możliwości osoby, a nie do sztywnych ram zapisanych w regulacjach prawnych, które nie uwzględniają sytuacji konkretnego człowieka, m.in. jego nieuregulowanych spraw socjalno-bytowych. Niewiele gmin posiada środki na to, aby sam fakt przyjęcia do tego typu placówki uruchamiał system przydzielania mieszkań socjalnych.

Podsumowanie

Pomoc instytucjonalna bezdomnym rodzinom samotnych rodziców jest dość szeroko rozbudowana. Podsystem działający na rzecz dzieci działa sprawniej, niż na rzecz osób dorosłych. Dla dzieci określone są procedury postępowania i standardy oraz funkcje działania placówek publicznych, które mają obowiązek zapewnienia im opieki i schronienia (Przymeński, 2006, s. 44–45). W regulacjach prawnych trudno się jednak dopatrzeć jasno określonych zapisów dotyczących dzieci, które pozostają pod opieką swoich bezdomnych rodziców. Jeśli popatrzymy na przepisy, chociażby dotyczące domów dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży, nie znajdujemy tam żadnej wzmianki o fakcie bezdomności dzieci. Dodatkowy problem stwarza sam fakt narodzin dziecka w sytuacji, gdy jego matka jest w świetle prawa osobą bezdomną. Takiemu dziecku przypisuje się adres ostatniego stałego meldunku matki. Z kolei jeśli matka nie posiada meldunku, to dziecko nie może otrzymać numeru PESEL, co skutkuje, m.in. brakiem możliwości korzystania przez nie ze świadczeń opieki zdrowotnej. Problem bezdomności dzieci się przemilcza, omija jako trudny, ale jedno jest faktem niezaprzeczalnym, że w naszym społeczeństwie wiele dzieci z uwagi na problem bezdomności rodziców rodzi się i żyje jako osoby

wykluczone społecznie. Nie jest dobrym rozwiązaniem umieszczanie ich w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Do schronisk trafiają również osoby ze środowisk patologicznych lub niedostosowane społecznie, którym należy narzucić normy prawidłowych zachowań korzystne dla dzieci (Przymeński, 2006, s. 47). Jednym z ważnych zadań jest zatem intensyfikowanie oddziaływań mających na celu edukowanie bezdomnych rodziców, którzy niejednokrotnie wywodzą się z dysfunkcyjnych rodzin i mogą nie posiadać prawidłowego wzorca w zakresie właściwego pełnienia ról rodzicielskich. Jest to szczególnie ważne w kontekście ewentualnego dziedziczenia bezdomności przez dzieci i rozwoju deficytów funkcjonowania społecznego (Białas, 1997, s. 143–144; Nowakowska, 2008, s. 329). W sferze postulatów pozostaje ciągle otwarcie dyskusji, której efektem będzie opracowanie systemu społecznego wsparcia dającego bezdomnym rodzicom i ich dzieciom szansę na własny dom.

Literatura

- Białas A. (1997), *Skutki bezdomności matek dla postrzegania i funkcjonowania społecznego ich dzieci*, [w:] Zalewska D. (red.), *Ubóstwo a pomoc społeczna*, Wrocław.
- Białas A. (2008), *Empiryczna weryfikacja przyczyn bezdomności kobiet*, www.bratalbert.org.pl z dnia 16.07.2008.
- Błażej E., Bartosz B. (1995), *O doświadczeniu bezdomności*, Warszawa.
- Bogdańska E. (2005), *Dom dla matki i dziecka*, [w:] Brągiel J., Badora S. (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole.
- Czapiga A. (2005), *Tylko mama i ja*, „Charaktery”, nr 2.
- Głębicka K. (2004), *Polityka społeczna państwa polskiego u progu członkostwa w Unii Europejskiej*, Radom.
- Jaworska A. (1986) *Samotni ojcowie*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.
- Jażdżikowski M. (2002), *Rozszerzenie świadomości*, „Caritas”, nr 3.
- Kreżel M. (1987), *Wybrane problemy opieki nad samotnymi matkami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Nowakowska A. (2008), *Układ stosunków rodzinnych osób bezdomnych*, [w:] Dębski M., Retowski S. (red.), *Psychospołeczny profil osób bezdomnych w Trójmieście*, Gdańsk.
- Opozda D. (2007), *Wiedza rodziców o wychowaniu podstawą planowania edukacji*, [w:] Opozda D., *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Lublin.
- Pabis M. (2005), *Dom Samotnej Matki w Krakowie*, „Źródło”, nr 1, www.zrodlo.krakow.pl z dnia 12–12–2009.
- Podkarpacki Urząd Wojewódzki w Rzeszowie. Wydział Polityki Społecznej. (2006/2007), *Procedury postępowania interwencyjnego w sytuacjach kryzysowych, związanych z przemocą w rodzinie – dla osób realizujących te zadania*, Rzeszów, S.I. – 0717/46/07.
- Popiszyl I. (2008), *Patologie społeczne*, Warszawa.

- Przymeński A. (1997), *Geografia i skala zjawiska bezdomności w Polsce*, „Roczniki Naukowe Caritas”, nr 1.
- Przymeński A. (1998), *System pomocy społecznej dla bezdomnych w Polsce*, „Polityka Społeczna”, nr 5–6.
- Przymeński, A. (2006), *Bezdomność dzieci w Polsce współczesnej*, [w:] Sztumski J. (red.), *Pokolenie wygranych? Ciąg dalszy badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji*, Katowice.
- Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej w sprawie domów dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży z dnia 8 marca 2005 roku, DzU nr 43, poz. 418.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 6 lipca 2006 roku w sprawie standardu podstawowych usług świadczonych przez specjalistyczne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie, a także szczegółowych kierunków prowadzenia oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych, DzU 2006, nr 127, poz. 890.
- Ruszkiewicz D. (2004), *Zaspokajanie potrzeb bytowych w rodzinach samotnych ojców*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 4.
- Rymsza M., Raclaw-Markowska M., Środoń M. (2001), *Pomoc rodzinom samotnych matek w Polsce. Rekomendacje dla polityki społecznej*, [w:] Rymsza M. (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna*, Warszawa.
- Skorowski H. (1997), *Prawo do mieszkania*, „Roczniki Naukowe Caritas”, nr 1.
- Stankiewicz L. (1999), *Zjawisko bezdomności. Zarys problematyki*, „Edukacja”, nr 2/66.
- Szluz B. (2008), *Streetworking w pracy socjalnej z osobami bezdomnymi*, „Społeczeństwo i Rodzina”, nr 4/17.
- Szluz B. (2010), *Świat społeczny bezdomnych kobiet*, Warszawa.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku, DzU 2004, nr 64, poz. 593.
- Wojciechowska J. (2006), *Tata sam w domu*, „Charaktery”, nr 3.

Józefa Matejek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Ewelina Zdebska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZA ŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ JAKO PLACÓWKI WSPARCIA DZIENNEGO

CHILDCARE ACTIVITIES OF THE COMMUNITY CENTER AS A FACILITY OF DAILY SUPPORT

Family in the upbringing of children and young people is very important because it is a kind of educational environment in which there is a process of meeting needs, shape the patterns of conduct and form the fundamental elements of the personality of a young man. Along with the changes occurring in society, the family is also subject to extensive changes, which often affects the formation of its functioning difficult problems in life. Any irregularity in the functioning of the family translate into reality the assessment by the child, emotions and behavior. In such situations, parents are not always able or are able to handle the workload that derives from the function of parental and therefore come with them, for example the facility of daily support. Community centers in their business environment is thus an area between the family and the school charges of offering a whole range. As the facility of daily support should respond to the needs of the local environment and efficiently combine and integrate different environment for the family.

Rodzina pełni bardzo istotną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży, gdyż jest swoistym środowiskiem wychowawczym, w którym zachodzi proces zaspokajania potrzeb, kształtują się wzory postępowania oraz tworzą się zasadnicze elementy osobowości młodego człowieka. „Rodzina jest naturalnym środowiskiem życia dzieci i młodzieży i jako takie oddziałuje na nie socjalizująco (uspołeczniająco), stwarzając warunki sprzyjające rozwojowi lub hamujące go. Niezależnie od tego, jak funkcjonuje, czy jest środowiskiem zdrowym i wartościowym moralnie, czy też przejawia wyraźne cechy patologii – w każdym przypadku kształtuje ich osobowość, postawę społeczną, wyznacza koleje losu” (Zdebska 1997, s. 699).

Wraz z przemianami zachodzącymi w społeczeństwie rodzina także podlega intensywnym przeobrażeniom, co niejednokrotnie wpływa na tworzenie się w jej funkcjonowaniu trudnych problemów życiowych. Najczęściej dotyczą one zaburzeń w realizacji funkcji materialno-ekonomicznej rodziny występujących w przypadku bezrobocia jednego lub obojga rodziców bądź zjawisk patologicznych. Taka sytuacja staje się źródłem napięć emocjonalnych, wzmacnia stres, niedostatek środków finansowych powoduje również dezintegrację rodziny. Wszelkie nieprawidłowości

w funkcjonowaniu rodziny przekładają się na ocenę rzeczywistości przez dziecko, jego emocje i zachowania. W takich sytuacjach nie zawsze rodzice potrafią czy też są w stanie sprostać zadaniom wypływającym z pełnienia funkcji rodzicielskich i dlatego z pomocą przychodzą im na przykład placówki wsparcia dziennego. Świetlice środowiskowe w swojej działalności wpisują się zatem w obszar między rodziną a szkołą, proponując podopiecznym cały szereg zajęć o charakterze ogólnorozwojowym i socjalizacyjnym.

„Świetlica środowiskowa jest jedną z placówek wsparcia dziennego (...). Zadanie tych placówek polega na wspieraniu rodziny w wykonywaniu jej podstawowych funkcji oraz zapewnieniu pomocy rodzinie i dzieciom sprawiającym problemy wychowawcze, zagrożonym demoralizacją, przestępczością lub uzależnieniami. (...) Priorytetem jest szukanie w rodzinie i w najbliższym otoczeniu zasobów, których uruchomienie pozwoli uniknąć umieszczenia dziecka poza domem i poprawi funkcjonowanie rodziny” (I. Dąbrowska-Jabłońska 2004, s. 285).

Świetlice środowiskowe funkcjonują w oparciu o ustawę o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku (DzU 2004, nr 64, poz. 593), rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z 19 października 2007 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (DzU 2007, nr 201, poz. 1455), a także regulamin placówki opracowany przez kierownika w porozumieniu z odpowiednią jednostką samorządu terytorialnego.

Zgodnie z zapisem paragrafu 28.1 rozporządzenia placówka wsparcia dziennego zapewnia dziecku:

1. Pomoc w nauce,
2. Organizację czasu wolnego, rozwój zainteresowań, organizację zabaw i zajęć sportowych,
3. Stałą pracę z rodziną dziecka.

Celem działalności świetlic środowiskowych jest przede wszystkim wspieranie rodziny w procesie opiekuńczo-wychowawczym oraz kształtowanie właściwych postaw społecznych dzieci. Działalność opiekuńczo-wychowawcza odnosi się tutaj do ogółu działań podejmowanych przez instytucje i pracujące w nich osoby w celu zaspokojenia codziennych potrzeb podopiecznych w świetlicy, a ich realizacja wymaga zamierzonego i planowanego działania.

W tabeli 1 zaprezentowano przykładowy program działania świetlicy środowiskowej.

Tabela 1. Zajęcia świetlicowe

Działania	Formy zajęć	Cel zajęć
Edukacyjne	<ul style="list-style-type: none"> – odrabianie zadań domowych – wyrównywanie zaległości w nauce, reedukacja – nauka języków obcych – zajęcia informatyczne 	<ul style="list-style-type: none"> – wyrównywanie szans edukacyjnych – ukazanie wartości wykształcenia – organizowanie pomocy w nauce, tworzenie warunków do nauki własnej, przyzwyczajanie do samodzielnego myślenia – nauka języków obcych i obsługi komputera

	<ul style="list-style-type: none"> – czytelnictwo (słowne formy inspiracji: opowiadanie treści utworów literackich, głośne czytanie, pogadanki, rozmowy nt. przeczytanych książek oraz dyskusje; wizualne formy inspiracji: wystawki książek, plakaty, gazetki; audiowizualne formy inspiracji: filmy, małe formy teatralne polegające na inscenizowaniu fragmentów książki, wiersza itp., konkursy czytelnicze, zgaduj-zgadule, zagadki literackie) – słuchanie programów radiowych, oglądanie programów telewizyjnych, filmów – rozrywki umysłowe (gry i zabawy: towarzyskie, ze śpiewem i muzyką, zręcznościowe, stolikowe, dydaktyczne, które pobudzają wyobraźnię, a przez to rozwijają szereg pojęć: przestrzeń, kształt, czas, wielkość, liczba, kolor) – wycieczki edukacyjne 	<ul style="list-style-type: none"> – wzbogacanie słownictwa – zaspokajanie potrzeb kulturowych, przekazywanie wartości i norm społecznych – rozwijanie aktywności czytelniczej – kształtowanie umiejętności uważnego słuchania – rozwijanie wyobraźni – zdobywanie wiedzy – rozwijanie kreatywności – rozwijanie twórczości literackiej i plastycznej – rozwijanie umiejętności ekspresyjnego wyrażania własnych przeżyć – ćwiczenie sprawności umysłowej – poznanie najbliższej okolicy, zabytków kultury – poznanie miejsc pamięci narodowej – oglądanie wystaw, ekspozycji muzealnych – obserwacja zmian zachodzących w przyrodzie – poznanie działalności różnego typu miejsc użyteczności publicznej: poczta, teatr, klub
Organizacja czasu wolnego	<ul style="list-style-type: none"> – gry, zabawy, konkursy – wyjścia, spotkania tematyczne – spotkania towarzyskie 	<ul style="list-style-type: none"> – ukazanie dzieciom różnych form i możliwości spędzania czasu wolnego – wprowadzenie ich w aktywne życie
Imprezy kulturalne	<ul style="list-style-type: none"> – wystawy – wyjścia do kina, teatru, muzeum – imprezy plenerowe – imprezy związane z kalendarzem świątecznym 	<ul style="list-style-type: none"> – obcowanie z kulturą i sztuką – poznawanie obiektów kultury – promocja dorobku polskiej kultury i sztuki – edukacja
Rozwijanie twórczych zainteresowań	<p>Plastyka (malowanie farbami plakatowymi, akwarelami, malowanie pastą do zębów, kredką świecową, na podkładzie z soli, na bandażu itp.; wydzieranie i wycinanie, kompozycje z różnych materiałów; collage, papieroplastyka, modelowanie z plasteliny,</p>	<p>Główne cele zajęć plastycznych to:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kształtowanie zmysłu estetycznego, gustu – wychowanie przyszłych odbiorców sztuki: – rozwijanie zainteresowań plastyką, sztuką

	<p>masy solnej, papierowej, w śniegu, rysowanie ołówkiem, kredkami świecowymi, ołówkowymi, mazakami, patykiem, piórkiem, świecą, węglem, kredą</p> <p>Muzyka (słuchanie śpiewu, muzyki, bajek muzycznych; śpiew piosenek; karaoke; gry i zabawy rytmiczne ze śpiewem i muzyką; próby muzykowania z wykorzystaniem instrumentów muzycznych np. gitary, organów, fletu, skrzypiec, perkusji itp.)</p> <p>Formy sceniczne (zabawy teatralne samorodne, recytacje, inscenizacje, teatryki lalek, spektakle)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rozwijanie sprawności manualnych: - poznawanie i umiejętność posługiwania się różnymi technikami plastycznymi - nabycie umiejętności współdziałania w grupie, wytrwałości w pracy, wiary we własne siły - wdrażanie do kulturalnego spędzania czasu wolnego. <p>Główne cele zajęć umuzykalniających:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kształcenie słuchu muzycznego oraz wrażliwości estetycznej dziecka na muzykę i jej rytm, - kształtowanie harmonii i motoryki ruchów - rozwijanie wyobraźni; - wzbogacenie słownictwa oraz poprawa wymowy - nauka piosenek wzbogacająca wiedzę o świecie i ludziach; pozwalająca ćwiczyć pamięć, ucząca myśleć i koncentrować uwagę - zbiorowe zajęcia umuzykalniające wywierające korzystny wpływ na dzieci nieśmiałe i niemające wiary we własne siły - podporządkowanie się pewnym nakazom w zespołowym śpiewie, zabawie czy grze na instrumentach rozwijające w dzieciach zdolność współzycia w grupie, uspołeczniające je, dzieci zdobywają podbudowę do ogólnej kultury muzycznej. <p>Główne cele form scenicznych:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozwój wyobraźni dzieci, osobowości, - przeżywanie, zrozumienie, uwrażliwienie na piękno mowy ojczystej, nauka poprawnego posługiwania się językiem w mowie potocznej, - kształtowanie elementów ogólnej kultury humanistycznej i literackiej niezbędnej w życiu każdego człowieka.
<p>Rozwijanie sprawności fizycznej</p>	<ul style="list-style-type: none"> - zajęcia ruchowe (spacery, ćwiczenia i gry terenowe, zabawy i gry ruchowe, gry i zabawy zręcznościowe, zabawy konstrukcyjne, zabawy tematyczne) 	<ul style="list-style-type: none"> - poprawa ogólnej sprawności fizycznej - upowszechnienie aktywnego stylu życia

	<ul style="list-style-type: none"> – zajęcia sportowe (uprawianie różnych dyscyplin sportowych) – zajęcia rekreacyjne 	<ul style="list-style-type: none"> – uczenie zasad szlachetnej rywalizacji indywidualnej i zespołowej – czynne spędzanie czasu wolnego
Rozwijanie kultury osobistej	<ul style="list-style-type: none"> – przekaz wartości – nauka zasad zachowania przy stole, estetycznego przygotowywania posiłku – dbałość o higienę osobistą – zasady dobrego wychowania 	<ul style="list-style-type: none"> – podnoszenie jakości życia dzieci pochodzących ze środowisk zagrożonych patologią – dbanie o prawidłowy rozwój społecznego funkcjonowania dziecka
Działania na rzecz świetlicy	<ul style="list-style-type: none"> – dbanie o wystrój, estetykę świetlicy – porządkowanie – dbanie o wystrój placówki 	<ul style="list-style-type: none"> – nauka odpowiedzialności za miejsce, w którym się przebywa
Działania na rzecz środowiska lokalnego	<ul style="list-style-type: none"> – akcje np. „sprzątanie świata”, „poła nadziei” – działania na rzecz młodszych dzieci, osób starszych, niepełnosprawnych – pikniki integracyjne 	<ul style="list-style-type: none"> – integracja ze środowiskiem – promowanie działalności świetlicy w środowisku lokalnym
Współpraca z różnymi grupami	<ul style="list-style-type: none"> – Współpraca z: – rodzicami, opiekunami prawnymi – szkołą (dyrektor, pedagog, wychowawcy) – ośrodkiem pomocy społecznej – uczelniami wyższymi w ramach praktyk studenckich i wolontariatu – Strażą Miejską, Policją – Parafią 	<ul style="list-style-type: none"> – budowanie kompleksowej sieci wsparcia – integracja środowisk – budowanie więzi, relacji
Dożywianie	<ul style="list-style-type: none"> – ciepły posiłek dla dzieci – wnioskowanie o dożywianie dzieci w szkołach 	<ul style="list-style-type: none"> – zaspokojenie podstawowych potrzeb i kompensowanie niedoboru pożywienia
Pomoc materialna	<ul style="list-style-type: none"> – pośredniczenie w organizowaniu pomocy materialnej 	<ul style="list-style-type: none"> – poprawa funkcjonowania rodziny

Źródło: opracowanie własne

Świetlice środowiskowe w ramach swojej działalności współpracują z instytucjami/podmiotami działającymi w tym samym środowisku. Zaliczyć do nich można:

- szkoły, do których uczęszczają dzieci znajdujące się pod opieką danej świetlicy (dyrektor szkoły, pedagog szkolny, wychowawca klasy);
- ośrodek pomocy społecznej (pracownik socjalny);
- administrację publiczną np. urzędy, policję, straż miejską itp.;
- organizacje pozarządowe;
- Kościół katolicki.

Zadaniem tej współpracy jest kompleksowa pomoc rodzinie i opieka nad dziećmi. Natomiast cel to podejmowanie działań dla dobra dzieci – z zachowaniem poufności. Współpraca z wyżej wymienionymi podmiotami obejmuje:

- informację o działalności świetlicy środowiskowej, mającą na celu popularyzację jej działania i zwiększanie dostępności dla dzieci;
- wymianę informacji z odpowiednimi pracownikami tych instytucji o sprawach ważnych dla zdrowia, rozwoju, postępów w nauce i bezpieczeństwa dziecka;
- uzgadnianie kierunków, zasad i sposobów pracy z dzieckiem.

Poznanie środowiska dziecka stanowi również istotny element funkcjonowania placówek wsparcia dziennego, ponieważ pozwala ustalić potrzeby dziecka. Daje także perspektywę współpracy z domem rodzinnym, a udział rodziców w ważniejszych wydarzeniach świetlicy umożliwi im interesowanie się postępami dziecka poprzez prezentacje jego prac i osiągnięć. Zadania opiekuńcze świetlicy środowiskowej wyrażają się także w zaspokajaniu potrzeb wynikających z niewydolności i zaniedbań opiekuńczych w rodzinie.

Funkcje wychowawcze świetlicy przejawiają się głównie w zaspokajaniu potrzeb dziecka w dziedzinie pracy kreatywnej – twórczej oraz wypoczynku i rozrywki. Działalność twórcza polega na kształtowaniu i rozwijaniu zainteresowań oraz stwarzaniu warunków dla ich rozwoju poprzez różnorodne wymienione już wcześniej zajęcia o charakterze plastycznym, muzycznym, teatralnym, modelarskim. Natomiast działalność rekreacyjna ma na celu kształtowanie umiejętności właściwego i wartościowego spędzania czasu wolnego. W literaturze przedmiotu znajdziemy określenia dotyczące istoty czasu wolnego. W. Okoń (2004, s. 68) przez czas wolny rozumie „czas do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zajęć domowych”. Z nieco innym ujęciem czasu wolnego spotkamy się w *Encyklopedii pedagogicznej* (1997, s. 75). „Przez czas wolny rozumie się na ogół ten czas, który pozostaje człowiekowi do jego swobodnej dyspozycji po wykonaniu czynności związanych z zaspokojeniem potrzeb biologicznych i higienicznych (sen, jedzenie, toaleta) oraz czynności obowiązkowych (praca, nauka, obowiązki rodzinne, dojazd do pracy lub nauki). Czas wolny oznacza czas, w którym człowiek ma znacznie większą niż kiedy indziej możliwość wyboru czynności, którymi pragnie się zajmować”.

„Placówka wsparcia dziennego funkcjonuje przez cały rok, we wszystkie dni robocze, co najmniej 4 godziny dziennie, w godzinach dostosowanych do potrzeb dzieci i rodziców. W przypadku małej liczby dzieci wymagających opieki w placówce wsparcia dziennego ilość dni i godzin funkcjonowania placówki można dostosować do lokalnych potrzeb” – (rozporządzenia w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych). Uczestnictwo dzieci w zajęciach ma charakter dobrowolny i nieodpłatny – wyłącznie na podstawie pisemnej zgody rodziców lub prawnych opiekunów. Dzieci mogą być również zgłaszane do placówki przez instytucje, np.: szkoły, poradnie, organizacje pozarządowe oraz pracowników socjalnych z ośrodków pomocy społecznej.

Nad całością pracy świetlicy opiekę sprawuje kierownik, który jest jednocześnie wychowawcą. Powinna to być osoba, która posiada wykształcenie wyższe magisterskie na kierunku pedagogika, pedagogika specjalna, psychologia, praca

socjalna albo innym kierunku uzupełnione studiami podyplomowymi z zakresu pedagogiki lub organizacji pomocy społecznej oraz co najmniej trzyletni staż pracy w placówce opiekuńczo-wychowawczej. W skład zespołu pracowników świetlic środowiskowych wchodzi również wychowawcy, pedagog, psycholog. W placówce może być również zatrudniony terapeuta oraz logopeda legitymujący się ukończonymi studiami magisterskimi na odpowiednim kierunku wraz z uprawnieniami pedagogicznymi. Funkcjonowanie świetlic może być wspierane również przez wolontariuszy, szczególnie w zakresie pomocy w nauce, nauki języków obcych, opieki nad dziećmi oraz rozwijania ich indywidualnych zainteresowań i zdolności.

Świetlice środowiskowe są jednym z ogniw w łańcuchu pomocy i wsparcia rodziny oraz pracy socjalno-wychowawczej, prowadzą działalność profilaktyczną przeciwdziałając patologii, promując wśród podopiecznych zdrowy i aktywny styl życia. Jako placówki wsparcia dziennego powinny odpowiadać na potrzeby środowiska lokalnego oraz sprawnie łączyć i integrować różne środowiska na rzecz rodziny. Czas wolny jest przestrzenią, którą mogą zapełnić różne treści. Sposoby i formy spędzania czasu wolnego przekazują dzieciom rodzice – opiekunowie i w pierwszej kolejności od nich zależy, jakie wzorce przyjmie dziecko. Możliwość uczestnictwa w dowolnie wybranej formie zajęć, ich różnorodność, realizacja pasji i zainteresowań oraz przyjazna atmosfera, a także wyeliminowanie przymusu podnoszą rangę funkcjonowania tego typu instytucji w środowisku lokalnym.

Literatura

- Dąbrowska-Jabłońska I. (2004), *Świetlica środowiskowa jako forma pracy socjalno-wychowawczej Ośrodka Pomocy Społecznej*, [w:] Brągiel J., Sikora P. (red), *Praca socjalna – wielość perspektyw*, Opole.
- Pomykało W. (red.) (1997), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Izdebska H. (1997), *Rodzina i jej funkcja wychowawcza*, [w:] Pomykało W. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 19 października 2007 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, DzU, nr 201, poz. 1455.
- Ustawa o pomocy społecznej z 12 marca 2004 roku, DzU, nr 64, poz. 593.

PSYCHOLOGICZNE WYZNACZNIKI EFEKTYWNEGO FUNKCJONOWANIA UCZNIĄ W SZKOLE

PSYCHOLOGICAL INDICATORS OF EFFECTIVE FUNCTIONING OF THE PUPIL AT SCHOOL

The article includes deliberations about conditioning of effective advising oneself at school.

The school situation of the pupil depends from interaction of different factors, among others from the relation between teachers and pupils, of labour organization at school, of cooperation of teachers with parents, of family situation, of mutual arrangements between pupils, personalities of individuals. It is difficult to capture intensity of the influence of determined factors on the pupil and the specificity of the influence of pupils on teachers.

An attitude of the teacher towards the pupil is especially essential.

Teachers are often guided by a first impression, which a pupil exerted on them. Judging the child, they are taking into account not only the level of his knowledge, but also the appearance, a social rank, the education, the status of parents, his often repeated behaviours, the school career of the brother or sister. Functioning of the pupil at school is closely connected with a specificity of the given class system, of arrangement of the interrelation between pupils. It turns out that pupils very much easily are entering determined social roles, which then are often transferred to other life situations.

Effective functioning of the pupil at school is binding himself not only with intellectual possibilities, but first of all with his interpersonal abilities, mostly by his social intelligence. Pupils which have high level of the emotional intelligence are usually able to win the favour both – teachers and peers, what simultaneously influences their school achievements.

Szkoła ciągle poszukuje efektywnych metod nauczania i wychowania uczniów. Jej zadaniem jest przekazanie wiedzy, ale także istotnych wartości i kształtowanie osobowości wychowanka. Zmieniają się zasady organizacji i struktura szkolnictwa, jednak wiele sposobów oddziaływań pozostaje stałych od początku istnienia szkoły. Sytuacja szkolna wychowanka zależy od różnorodnych czynników, układu wzajemnie oddziałujących na siebie elementów, między innymi relacji między nauczycielami i uczniami, organizacji pracy w szkole, współpracy nauczycieli z rodzicami, wzajemnych interakcji między uczniami, osobowości poszczególnych jednostek. Środowiska: rodzinne, szkolne, rówieśnicze podlegają ciągłym zmianom, co ma również wpływ na wychowanka. Często dorośli nie są w stanie uchwycić, zmierzyć intensywności wpływu określonych czynników na ucznia i specyfiki oddziaływania uczniów na nauczycieli. Niezbędne jest systemowe spojrzenie na uwarunkowania

zachowania podopiecznego i świadomość, iż różnorodne formy wpływu społecznego odbywają się poza świadomą kontrolą. Takie zachowania określa się jako niezamierzone (nieintencjonalne) oddziaływania, które nie są w pełni uświadomione i ukierunkowane. Przykładem może być sytuacja, kiedy nauczyciel powtarza dziecku, że należy przestrzegać przepisów drogowych, a sam przechodzi przez ulicę na czerwonym świetle. W takich okolicznościach dziecko uczy się, że czasem można odstąpić od pewnych zasad. Oddziaływania niezamierzone w istotnym stopniu wpływają na kształtowanie się osobowości wychowanka. Wojciechowska (1984) definiuje je jako takie działania, które występują ubocznie przy realizacji zadań skierowanych na dziecko (nie są one zatem częścią programu wychowawczego) lub które pojawiają się przy realizacji zadań skierowanych na inne niż dziecko elementy sytuacji (na przykład jeżeli rodzice potrafią właściwie komunikować się, prawidłowo rozwiązywać konflikty, dziecko przejmuje określone zasady porozumiewania się). Zatem niezamierzone oddziaływania wychowawcze płyną z różnorodnych elementów sytuacji wychowawczej, od osób, przedmiotów, warunków. To wychowankowie również wywierają istotny wpływ na to, co się dzieje w szkole.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu skoncentruję się jedynie na niektórych aspektach tego zagadnienia.

1. Interakcje między nauczycielem i wychowankiem a funkcjonowanie w szkole

Sposób funkcjonowania wychowanka w szkole w dużej mierze zależy od wzajemnych relacji między nauczycielem i uczniem, ale także funkcjonowania ucznia w innych systemach. W zależności od specyfiki osobowości każdej ze stron mogą pojawić się specyficzne formy oddziaływań. Na przykład agresywny uczeń, który broni się przed trudnościami ujawniając antyspołeczne zachowania, może wyzwolić u nauczyciela również różne formy zachowań agresywnych (np. krzyczenie), co w konsekwencji prowadzi do nasilenia się tych zachowań u obu stron. Nauczyciel musi kontrolować swoje zachowania i dokonywać analizy sytuacji. Jeżeli wychowawca potrafi zrozumieć określone motywy, mechanizmy zachowania ucznia, jego reakcja jest zupełnie inna i stanowi szansę na poprawienie wzajemnych relacji. Weźmy na przykład realne zdarzenie, kiedy mała dziewczynka systematycznie kradła drobne przedmioty, nie ukrywając zbyt tego zachowania. Nauczycielka po każdym takim zdarzeniu systematycznie wzywała matkę, co wcale nie zmniejszyło nasilenia się tych zachowań. Okazało się, że dziewczynka była dzieckiem adoptowanym i kiedy w rodzinie pojawiła się siostrzyczka (biologiczna córka), poczuła się zagrożona, pojawiły się obawy, iż rodzice mogą ją odrzucić. Nasilenie napięcia spowodowało skłonność do kradzieży, a przychodzenie do szkoły przez matkę wiązało się z możliwością częstszych kontaktów i większym zainteresowaniem dzieckiem. Okazało się, że zaprzestanie wzywania rodzica do szkoły i poświęcenie większej ilości czasu dziewczynce ze strony matki zdecydowanie wpłynęło na zmianę funkcjonowania uczennicy w szkole.

Efektywność pracy wychowawczej nauczyciela w dużej mierze zależy od cech jego osobowości, poziomu kompetencji, postaw wobec uczenia się i nauczania.

Ważne jest to, jaki jest stosunek nauczyciela do samego siebie, jego samoocena, poziom samoakceptacji, poczucie własnej wartości. Z pewnością nauczyciele zadowoleni z życia, zrównoważeni, o wysokim poczuciu własnej wartości lepiej nawiązują kontakty z uczniami i efektywniej na nich oddziałują. Uczniowie szybko wyczuwają brak pewności siebie, lęk przed trudnościami. Napięcie emocjonalne nauczyciela często prowokuje uczniów do określonych zachowań.

Niestety, nauczycieli zalicza się do grup zawodowych najbardziej narażonych na syndrom wypalenia się zawodowego (Terelak, 1999). Podstawowe objawy wypalenia zawodowego to: wyczerpanie emocjonalne, obniżona satysfakcja z wykonywanej pracy lub jej brak, przedmiotowe traktowanie innych ludzi. W przypadku nauczycieli napięcia emocjonalne wiążą się z koniecznością „zapanowania nad całą klasą” i potrzebą realizacji różnorodnych celów dla dobra uczniów. Występuje ciągła presja, kontrola ze strony dyrekcji, rodziców i uczniów. Rodzice często podważają pozycję nauczyciela, próbując w ten sposób łagodzić porażki ucznia. Z roli nauczyciela wynika, że wszystko musi wiedzieć, nad wszystkim panować, umieć odpowiedzieć na każde pytanie, co wywołuje niepokój na przykład na wywiadówkach. Zatem jest to praca obciążająca emocjonalnie. Niestety, uczniowie bardzo często potrafią umiejętnie wykorzystać słabości nauczyciela. Szybko orientują się, którymi osobami można manipulować.

Niedawno jeden z nauczycieli przytoczył pewne wydarzenie, które miało miejsce w jego gimnazjum. Okazało się, że podczas lekcji jeden z uczniów podszedł do doniczki z kwiatkiem i w obecności wszystkich wysikał się do niej. Nauczyciel był tak zszokowany tym zachowaniem, że w ogóle nie zareagował. Niestety, brak działania ze strony wychowawcy to komunikat dla uczniów, że można taką osobą manipulować. Ucieczka w bezradność ze strony nauczyciela może prowadzić do narastania napięcia, kryzysu. Napięcie emocjonalne u nauczyciela udziela się uczniom, utrudnia właściwe relacje, prowadzi do zaburzeń w komunikowaniu się i złego traktowania, niewłaściwego oceniania uczniów. Tymczasem nauczyciel powinien wyrazić w obecności uczniów swój brak akceptacji tego typu zachowań lub spuentować zachowanie, stosując specyficzne formy ironii i żartu, ale przede wszystkim umówić się na rozmowę z uczniem w celu analizy problemu.

Jeśli nauczyciel umie stworzyć odpowiednią atmosferę w klasie, ma pozytywny stosunek do dzieci, zależy mu na tym, aby uczniowie odnosili sukcesy, traktuje swoją pracę jako powołanie, ale jednocześnie ma poczucie własnych kompetencji i świadomość swoich mocnych i słabych stron, właściwie oddziałuje na uczniów, co wyzwała u nich prawidłowe reakcje.

Istotną część ukrytego programu nauczania stanowią postawy nauczyciela wobec uczenia się i nauczania. Podejście nauczyciela do takich kwestii jak na przykład, czy ważne jest zapamiętanie wszystkich faktów czy istoty problemu?, czy bardziej liczy się sam proces uczenia, czy efekt?, na ile dokładne wskazówki powinni otrzymać uczniowie, aby nauczanie było efektywnym? – jest różne. Nie zawsze jest

tak, że przekonania nauczycieli są właściwe. Na przykład najczęściej zakłada się, że jeżeli uczniowie będą grzecznie słuchać, przyswoją sobie więcej wiadomości (Rylke, Klimowicz, 1992). Zatem, niestety, nauczyciele tłumią zaangażowanie, inwencję, kreatywność, aktywność zachęcając do podporządkowania się.

Nauczyciele różnie podchodzą do sposobu nauczania. Jedni w czasie lekcji starają się wyłącznie wyklądać, monologizować a następnie wymagają pamięciowych wypowiedzi, inni zachęcają uczniów do wypowiedzi, zadając im pytania wymagające pracy umysłowej. Oczywiście ten drugi styl nauczania jest bardziej efektywny i badania wykazują, że uczniowie mają wyższe osiągnięcia, kiedy jest stosowany. Zatem ważne jest elastyczne podejście do nauczania, zmienianie celów nauczania, dostosowanie się do potrzeb uczniów i ich umiejętności.

Niestety, często nauczyciele popełniają liczne błędy oceniając uczniów. Zwykle nie uświadamiają sobie przyczyn niewłaściwego oceniania.

Istnieje wiele czynników mających wpływ na sposób oceniania innych ludzi. Rodzaj oceny jest zwykle wypadkową cech osoby spostrzegającej i cech osoby spostrzeganej, a także czynników sytuacyjnych. Zatem ta sama osoba może być różnie oceniona przez obserwatorów.

Wśród cech oceniającego istotna jest m.in. własna samoocena. Osoby o niskiej samoocenie częściej oceniają innych krytycznie i negatywnie.

Warunkiem rzetelności w spostrzeganiu innych osób jest świadomość własnych cech osobowości i znajomość mechanizmów spostrzegania.

W literaturze wymienia następujące mechanizmy procesu spostrzegania (za: Kownacki, Rummel-Syska, 1982):

- a) projekcja (przypisywanie innym własnych cech psychicznych, motywów, poglądów, nastawień, np. nieufność, lub kiedy np. nauczyciel niezwykle punktualny zwraca uwagę na każde spóźnienie się ucznia);
- b) stereotyp (obejmuje generalizację i ekstrapolację):
 - generalizacja to pochopne wnioskowanie na podstawie krótkotrwałej obserwacji (na przykład niechęć do zabrania głosu podczas jednej lekcji może doprowadzić do wytworzenia się opinii, że uczeń jest mało aktywny i nieśmiały);
 - ekstrapolacja to wnioskowanie, że dana osoba ma pewną cechę, bo posiada ją grupa ludzi, do której ona należy (na przykład dzieci romskie zwykle nie lubią się uczyć);
- c) kategoryzacja (skłonność do spostrzegania osób przez pryzmat jednego wymiaru cech, uznanego przez spostrzegającego jako najbardziej istotny, na przykład mądrość – głupota, uczciwość – fałszywość, męskość – kobiecość, bycie dobrym lub złym itp.).

Uwzględniając cechy osoby spostrzeganej należy uwzględnić takie czynniki, jak: pozycja społeczna ucznia, płeć, strój, kariera szkolna brata lub siostry, wykształcenie i status rodziców, role społeczne, które uczeń pełni, częstotliwość i widoczność określonych cech (na przykład, jeśli zdarzyło się, że uczeń w obecności nauczyciela ujawnił zachowania agresywne, istnieje skłonność, aby oceniać go z tej perspektywy).

Czynniki sytuacyjne to kontekst, otoczenie, cechy sytuacji, w jakiej aktualnie znaleźli się nauczyciel i uczeń. Na przykład, jeżeli nauczyciel spotka ucznia wcześniej w miłych okolicznościach, np. podczas urlopu – będzie wywoływać on pozytywne skojarzenia. Okazuje się, że kiedy dane osoby się nam podobały, to będą się jeszcze bardziej podobały, kiedy zobaczymy je razem. Z kolei, jeśli komuś jedna osoba podoba się, a druga nie, to spotkanie z nimi zwiększa efekt kontrastu.

Na treść spostrzeżeń może mieć także wpływ obraz innej osoby, którą ktoś nam przypomina.

Sposób oceniania wiąże się też z porą dnia, pogodą, warunkami fizycznymi typu: zbyt wysoka lub niska temperatura, oświetlenie pomieszczenia, wystrój klasy itp., ale także niemałe znaczenie ma samopoczucie, nastrój nauczyciela.

Według założeń różnych teoretyków oceniając ucznia należałoby uwzględnić jego poziom wiedzy, wysiłek – wkład pracy, postępy, jakie poczynił. Jednak zwykle zdajemy sobie sprawę, że ocena ucznia zależy także od innych czynników, między innymi od tego, na ile wywarł on dobre wrażenie na nauczycielu. Jak wskazują wyniki badań, osobom ładnym więcej się wybaczają.

Różnorodne implikacje wiążą się z systemem oceniania. Ocena często określa, na ile uczeń coś osiągnął, a jednocześnie na ile zachowywał się zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli. Najczęściej lepiej ocenia się tych, którzy ściśle przestrzegają norm, niestety, tym samym często tłumimy oryginalność.

Trudno jest obiektywnie ocenić dziecko. Każdy nauczyciel ma świadomość niedoskonałości systemu oceniania.

Liczne badania (Noizet i Caverni, 1988; Materska, 1994) wykazują, że istnieją ogromne rozbieżności w ocenach za te same prace. Obserwowano sposób oceniania różnych komisji egzaminacyjnych (Tyszka, 1999). Okazało się, że na wyniki egzaminu ma wpływ nie tylko uczeń, ale i egzaminator. Wielkość rozbieżności zależała między innymi:

- od formy egzaminu (oceny za odpowiedzi ustne były bardziej zróżnicowane)
- od przedmiotu egzaminu (na przykład rozbieżności w ocenach z filozofii czy języka polskiego były większe niż z matematyki czy fizyki).

Badania wykazują, że te same wypracowania uczniów różni nauczyciele mogą ocenić zupełnie inaczej. Materska (1992) analizowała sposób oceniania sześciu nauczycieli, którzy mieli za zadanie postawić noty (czterostopniowa skala) za wypracowania. Okazało się, że spośród 39 wypracowań tylko jedno oceniono tak samo, jednaście prac otrzymało dwie różne noty, dwadzieścia sześć prac – trzy różne noty, a jedna cztery możliwe noty. Zatem oceny w dużej mierze zależą od egzaminatora. Nawet ten sam nauczyciel może tę samą pracę ocenić inaczej po upływie pewnego czasu.

Często przy wystawianiu ocen szkolnych pojawia się tzw. efekt kontrastu (Galloway, 1988). Okazuje się, że z reguły ocenia się daną odpowiedź, pracę wyżej, jeżeli występuje po serii słabych wypowiedzi, wypracowań, a niżej, jeżeli występuje po wytworach bardzo dobrych. Może też wystąpić efekt pierwszeństwa, to znaczy błędy oceniane są surowiej, jeżeli pojawiają się na początku, a nie na końcu pracy.

Z kolei jeżeli poprawiamy całą serię prac, wytwory oceniane jako pierwsze będą otrzymywały wyższe noty niż prace oceniane później.

Niestety, często mamy też do czynienia z efektem upodobnienia, tzn. nauczyciele mają skłonność, aby podobnie oceniać uczniów, o których wyrobili sobie już jakąś opinię, czyli zawyżają oceny uczniom uznanym za dobrych, a zaniżają noty uczniom ich zdaniem słabym. Okazuje się, że osobom ładnym często przypisuje się różne pozytywne cechy, na przykład inteligencję, towarzyskość (Wojciszke, 1991).

Badania, obserwacje zachowania nauczycieli wskazują, że często nie zdając sobie z tego sprawy w sposób zróżnicowany traktują oni uczniów dobrych i tych z trudnościami w nauce. Nauczyciele częściej chwalą za włożony wysiłek uczniów zdolnych niż niezdolnych, częściej się do nich uśmiechają, pochylają nad uczniem pracującym nad jakimś zadaniem. Jussim (1986) opierając się na badaniach stwierdza, że uczniom osiągającym wysokie wyniki w nauce nauczyciele częściej dostarczają informacji zwrotnych na temat wykonania zadania (i zwykle są to informacje dokładniejsze) niż uczniom słabym. Poza tym nauczyciele mają skłonność doszukiwania się różnych przyczyn niepowodzeń w zależności od tego, czy dotyczą ucznia słabego, czy dobrego. Częściej uważają, że powodem niepowodzenia ucznia dobrego są czynniki zewnętrzne (na przykład trudny materiał, przeszkadzanie ze strony kolegów), natomiast niepowodzenia ucznia słabego wiążą z jego indywidualnymi właściwościami, predyspozycjami (brak zdolności, niechęć, lenistwo itp.).

Konsekwencją niejednakowej częstości przekazywania informacji zwrotnych uczniom dobrym i słabym jest to, że uczniowie z trudnościami w nauce, którym dostarcza się na ogół mniej wyjaśnień, mają mniejsze szanse na nauczenie się, jak dobrze wykonać zadanie. Poza tym dziecko z trudnościami w nauce uczy się, że nie ma związku między włożonym wkładem pracy i dobrym wykonaniem zadania a uzyskaną nagrodą, czyli pochwałą nauczyciela, dobrą oceną.

W różnych sytuacjach specyficznie wyjaśniamy przyczyny tak swego zachowania, jak i zachowania innych ludzi (teoria atrybucji – Heider, za: Aronson i wsp., 1994). Kiedy widzimy, że nauczyciel krzyczy na dziecko, często zadajemy sobie pytanie – dlaczego to robi? Zwykle oceniając innych, w pierwszej kolejności odwołujemy się do ich predyspozycji wewnętrznych (atrybucje wewnętrzne – osoba zachowała się w jakiś określony sposób ze względu na swe właściwości, postawy, charakter, osobowość). Zatem mamy tendencję, aby przeceniać w zachowaniu ludzi rolę wewnętrznych, dyspozycyjnych właściwości. Dzieje się tak dlatego, że zachowanie człowieka często dla spostrzegania ma większą wagę niż kontekst sytuacyjny. Często jesteśmy mocno nastawieni na to, by dostrzegać związek między działaniem ludzi a tym, co naprawdę myślą i czują, nawet kiedy jest oczywiste, że zachowanie zostało zdeterminowane przez sytuację. Potem ewentualnie stosujemy atrybucje zewnętrzne (np. miał ciężki dzień i jest u kresu wytrzymałości, ktoś go zdenerwował).

Jeśli atrybucja była wewnętrzna, wówczas powstanie negatywne wyobrażenie krzyczącego nauczyciela, natomiast jeśli przyczyn dopatrujemy się w sytuacji zewnętrznej myślimy, że większość wychowawców tak by się zachowała. Heider (za:

Aronson i wsp., 1994) zwrócił uwagę, że zwykle oceniając sytuację mamy skłonność do poszukiwania przyczyn w drugiej osobie. Jeżeli natomiast analizujemy powody własnego zachowania, zwykle koncentrujemy się na uwarunkowaniach zewnętrznych.

2. Sytuacja w grupie rówieśniczej a funkcjonowanie uczniów

Funkcjonowanie ucznia w szkole ściśle wiąże się ze specyfiką danego systemu klasowego, układu wzajemnych relacji między uczniami. Każdy uczeń dokonuje porównań siebie z rówieśnikami, uwzględniając wygląd zewnętrzny, ubiór, ale przede wszystkim swoje możliwości intelektualne i sprawności. Jeżeli na tle tych porównań wypada źle, może to istotnie wpłynąć na jego niskie poczucie własnej wartości i brak motywacji do działania, wycofywanie się z różnych form aktywności. Często uczniom o niskiej samoocenie wydaje się także, że mogą zwrócić na siebie uwagę jedynie w sytuacji, kiedy zachowują się niewłaściwie, ujawniają anty-społeczne zachowania.

Każda klasa to zbiorowisko różnych cech osobowości, które implikuje określony układ ról w klasie. Wiele ról, często nieuświadomionych wyniesionych jest z domu, inne kształtują się w sytuacji szkolnej i mogą być one przeniesione na inne sytuacje pozaszkolne. Na przykład uczeń, któremu inni powierzają rolę przewodniczącego w klasie, może rozwinąć u siebie cechy przywódcze. Z kolei dziecko odrzucone przez klasę, między innymi z powodu nadpobudliwości psychoruchowej, niskich osiągnięć szkolnych czy niepełnosprawności może utwierdzać się w poczuciu, że jest do niczego i nie ma co się starać. Przyjmując w szkole rolę „kozła ofiarnego”, na którym skupiają się fale złości, na którego zrzuca się winę – jednostka może ją przenieść do życia małżeńskiego czy zakładu pracy.

W szkole uczniowie bardzo łatwo wchodzą w różne role. Znany jest eksperyment, który przeprowadziła nauczycielka, J. Elliot (za: Aronson i wsp., 1994), aby wytłumaczyć uczniom, na czym polegają uprzedzenia. Pewnego dnia „niebiesko-oka” pani Elliot powiedziała swoim uczniom, dziewięciolatkom, że ludzie, którzy mają brązowe oczy są bardziej inteligentni i lepsi niż ludzie niebieskoocy, dlatego ludzie o brązowych oczach powinni być „klasą rządzącą”. Dzieci o niebieskich oczach zostały pouczone, że mają siedzieć na końcu sali, przepuszczać w kolejce do obiadu brązowookich itd. Dzieci te poinformowano również, że „lepsi” uczniowie tylko z tego powodu, że są „lepsi” będą mieć określone przywileje, np. dodatkowy czas wolny za wykonaną pracę. Już po krótkim czasie dzieci niebieskookie zaczęły gorzej wykonywać swoje zadania na lekcjach i ujawniały rozdrażnienie, przygnębienie. Kiedy dano im test i poproszono, aby wybierały wyrazy, które najlepiej do nich pasują, najczęściej wybierały określenia: „smutny”, „zły”, „głupi”, „tępy” itp. Natomiast o brązowookich trzecioklasistach nauczycielka napisała: „Te poprzednio wspaniałe, współdziałające, myślące dzieci stały się paskudnymi, złymi dyskrymi-

nującymi...”. Kiedy następnego dnia nauczycielka powiedziała uczniom, że nastąpiła pomyłka i niebieskookie dzieci są lepsze, doszło do odwrócenia ról. Poziom funkcjonowania „klasy rządzącej” podniósł się, a w grupie brązowookich obniżył się. Gdy w końcu dzieci wyprowadzono z błędu i powiedziano im, że był to tylko eksperyment, dzieci odczuły ogromną ulgę i radość. Z pewnością te przeżycia pomogły im w zrozumieniu odczuć ofiar uprzedzeń.

Eksperyment ten powtórzono w innych klasach, także w grupie dorosłych biznesmenów i uzyskano podobne rezultaty. Zatem widać, jak szybko mogą być przyjmowane tego rodzaju formy zachowania, jak łatwo wejść w określone role i jak duże szkody psychiczne mogą one wyrządzić obu stronom.

Zatem wchodząc w pewne określone, nieuświadomione role, które są konsekwencją splotu różnych czynników, uczeń może je przenosić, ujawniając niewłaściwe zachowania w życiu dorosłym.

3. Relacje między nauczycielami i rodzicami, a funkcjonowanie uczniów

Od specyfiki relacji między rodzicami i uczniami, rodzicami i nauczycielami wiele zależy. Jeżeli rodzice są chętni do współdziałania, udzielają się społecznie, uczestniczą w radach rodziców itp., automatycznie sprzyja to pozytywnemu nastawieniu do dziecka „Jeżeli tacy są rodzice, to na pewno uczeń ujawnia podobne cechy”. Natomiast brak uczestnictwa rodziców w wywiadówkach, ich niegrzeczne zachowanie negatywnie wpływa na sposób spostrzegania dziecka.

Często wychowawcy mają poczucie, że kiedy uczeń funkcjonuje niewłaściwie najlepszym rozwiązaniem jest wezwanie rodzica do szkoły. Nie zawsze taki sposób zachowania jest optymalny. Zwykle rodzice dzieci trudnych sami również czują się bezradni i w konsekwencji łatwiej całą winę za zachowanie ucznia zrzucają na nauczyciela. Niestety, wydaje im się, że najlepszym rozwiązaniem sytuacji będzie zastosowanie kar fizycznych (bicie), co z kolei prowadzi do nasilenia się tych zachowań w szkole (uczeń odreagowuje napięcie na słabszych). Niestety, agresja ze strony rodzica może też prowadzić do różnych zachowań autodestrukcyjnych, kiedy dziecko, pomimo że odczuwa złość wobec ojca lub matki, mimo wszystko go potrzebuje i ma poczucie, że nie należy okazywać nienawiści. Dziecko takie jednocześnie przepełnione jest lękiem.

4. Umiejętności interpersonalne uczniów a funkcjonowanie w szkole

Wielu uczniów ma poczucie zagrożenia w szkole. Lęk przed szkołą odczuwają nie tylko uczniowie słabi, ale niekiedy i ci uzdolnieni, o wysokich aspiracjach. Popelniając błędy podczas pisania sprawdzianów, często uznają siebie za mało inteligentnych, podczas gdy rzeczywistym źródłem ich niepowodzeń jest przede wszyst-

kim nadmierny niepokój, niska samoocena, nie brak zdolności. Poziom samooceny w dużej mierze zależy od rodziny. Zwykle dzieci o wysokiej samoocenie, jak i z wysokimi osiągnięciami w nauce szkolnej wychowywane są w atmosferze miłości i serdeczności, rzadziej też odczuwają obojętność lub niechęć ze strony rodziców. Często na poziom samooceny ucznia ma wpływ nauczyciel, jak i społeczne porównywanie, na przykład „jeżeli większość moich kolegów dostała lepszą ode mnie ocenę, to znaczy, że jestem tępy”. Pozytywna lub negatywna samoocena uruchamia zwykle mechanizm samospełniającego się proroctwa. Na przykład uczeń przekonany, że nie potrafi ładnie się wypowiadać, w sytuacjach prowokujących go do zabrania głosu zwykle milczy sparaliżowany lękiem albo mówi coś szybko, stosując duży skrót logiczny. W efekcie ma poczucie, że jego wypowiedzi są bezsensowne i nie warto się odzywać. Inny mechanizm to selektywność uwagi i stronniczość interpretacji, na przykład uczeń zwykle odbiera te informacje, które potwierdzają, iż posiada szereg wad, a pomija lub niewłaściwie interpretuje te komunikaty, które wskazują na zalety.

Szczególne trudności w szkole przeżywają uczniowie z różnego typu dysfunkcjami. Zwykle inaczej traktowani są przez rówieśników i nauczycieli. Często inni uczniowie wyśmiewają się z nich, a z kolei nauczyciele są przesadnie opiekuńczy. Dziecko w takiej sytuacji może wycofywać się z różnych form aktywności, uciekać w bezradność lub stosować nieakceptowane społecznie sposoby zachowania.

Z pewnością umiejętność radzenia sobie w sytuacji szkolnej wiąże się z inteligencją emocjonalną uczniów. Inteligencję emocjonalną definiuje się jako łatwość dokonywania wglądu w emocje oraz zdolność do samoregulacji zachowania, kiedy silnie oddziałują na jednostkę emocje.

Zgodnie z definicją Saloveya i Mayera (za: Nosal, 1997) inteligencja emocjonalna obejmuje:

- zdolność do dokładnego spostrzegania, oceniania i ekspresji emocji;
- zdolność do wprowadzania się w stan emocjonalny i łatwość dostępu do emocji, gdy ułatwiają one myślenie;
- zdolność do rozumienia emocji i wiedzy o emocjach;
- zdolność do regulowania emocji w podnoszeniu poziomu emocjonalnego i rozwoju intelektualnego.

Wymienione kategorie zostały ułożone hierarchicznie, gdzie najbardziej złożone są zdolności do świadomego wykorzystywania emocji.

Inteligencja emocjonalna sprzyja efektywnemu radzeniu sobie w szkole. Uczniowie posiadający wysoki poziom inteligencji emocjonalnej zwykle są bardziej lubiani, mają większe szanse na „zaistnienie” w szkole, często nie do końca świadomie stosują różne formy wpływu społecznego. Znany jest przykład opisany przez psychologa społecznego R. Cialdinię (1994). Pewien harcerz chciał go namówić do kupna biletu do cyrku. Gdy ten odmówił, harcerz wyjął dwa batoniki i zapytał, czy Cialdini mógłby je kupić. Psycholog bez wahania zapłacił za słodczyce i chowając je do kieszeni, zaczął się zastanawiać, dlaczego je kupił, bo tak naprawdę w ogóle nie lubił słodczy. Harcerz zastosował tu technikę wzajemności ustępstw,

prawdopodobnie nie zdając sobie z tego sprawy. Inteligencja emocjonalna wiąże się z kompetencjami emocjonalnymi, które stanowią potencjalne zdolności wykorzystywane w praktyce. Dzielimy je na kompetencje osobiste i społeczne (Goleman, 1997; 1999).

Kompetencje osobiste obejmują:

- a) samoświadomość (wiedzę o swoim stanie wewnętrznym, zdolność do rozpoznawania emocji, samoocenę, wiarę w siebie);
- b) samoregulację – umiejętność kontrolowania stanów wewnętrznych, impulsów; sumienność, przystosowalność (elastyczność), innowacyjność (nowatorskie pomysły);
- c) motywację (ukierunkowanie na realizację celów, dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywę, optymizm).

Kompetencje społeczne to:

- a) empatia (wczuwanie się w potrzeby, niepokoje, uczucia – rozumienie innych, nastawienie na doskonalenie innych, wspieranie różnorodności, nastawienie usługowe, rozpoznawanie emocjonalnych relacji w grupie);
- b) umiejętności społeczne (wzbudzanie u innych określonych zachowań – wpływanie na innych, nastawienie na porozumienie, tworzenie więzi, współpracę, łagodzenie konfliktów, umiejętność przewodzenia, organizowania współdziałania członków grupy dla realizacji celów).

Wśród zdolności społecznych szczególnie istotną rolę odgrywa umiejętność wpływania na innych ludzi.

Oczywiście, często uczniowie stosują określone reguły automatycznie, nie mając świadomości, iż są to formy wywierania wpływu. Bywa jednak tak, że pewne zachowania są realizowane świadomie, dla osiągnięcia określonych celów. Najczęściej stosowane reguły wywierania wpływu, które opisuje m. in. Cialdini (1994) to: reguła wzajemności, reguła zaangażowania i konsekwencji, reguła społecznego dowodu słuszności, reguła lubienia i sympatii, reguła autorytetu i reguła niedostępności.

Reguła wzajemności polega na tym, że zwykle odwziewamy się osobie, która zrobiła dla nas coś dobrego. Otrzymanie nawet niechcianego prezentu obliguje do rewanżu. Zwykle uczniowie mili, którzy często uśmiechają się do innych, są życzliwi – zwykle więcej zyskują, gdyż u nauczycieli i rówieśników pojawia się potrzeba odwzajemnienia zachowania.

W ramach wspomnianej reguły stosowana jest technika wzajemności ustępstw („drzwiami w twarz” – przykład harcerza opisany wcześniej), która skłania do ulegania drugiej stronie. Najpierw konfrontuje się osobę z wygórowaną prośbą, która zwykle będzie odrzucona, a potem z mniejszą, która zwykle zostanie zaakceptowana.

Reguła zaangażowania i konsekwencji odnosi się do sytuacji wchodzenia w jakiś proces. Jeżeli dokonaliśmy już jakiegoś wyboru lub przyjęliśmy stanowisko w jakiejś sprawie, napotykamy zarówno wewnątrz nas, jak i w innych, silny nacisk na zachowanie konsekwentne i zgodne z tym, w co się już zaangażowaliśmy. Uczniowie, którzy łatwo podejmują decyzje, sami angażują się w jakieś działania, zwykle starają się realizować je konsekwentnie, co sprzyja tworzeniu dobrego

wizerunku samego siebie, a jednocześnie jest pozytywnie spostrzegane przez innych (także nauczycieli).

Jako formę manipulowania innymi stosuje się tu technikę wzbudzania zaangażowania („stopa w drzwi”). Nazwa pochodzi od domokrażców, którzy zachęcając do obejrzenia produktu wciągają osobę do działania. Zatem technika ta polega na tym, iż najpierw zgłaszana jest mała prośba, którą bez problemu można spełnić, a potem duża prośba, która też zwykle zostaje spełniona.

Reguła społecznego dowodu słuszności wiąże się z faktem, że w wielu sytuacjach, szczególnie problematycznych, niejasnych zachowujemy się tak, jak inni ludzie. Zwykle skłonni jesteśmy naśladować zachowania ludzi do nas podobnych. Na dowód społeczny reagujemy, gdy zauważamy, że wiele osób zachowuje się w określony sposób. Na przykład obserwując w telewizji sondaże odnośnie preferencji określonego kandydata na stanowisko prezydenta, mamy skłonność do przyznawania innym racji; w niektórych filmach stosuje się tzw. „śmiech puszkowy” – nagrany śmiech innych osób, po to aby skłonić do naśladownictwa. Niestety, często w sytuacji zagrożenia, na przykład kiedy ulegniemy wypadkowi lub ktoś nas zaatakuje, istnieje obawa, że nikt nam nie pomoże. Zachodzi tu bowiem zjawisko „dyfuzji odpowiedzialności” (rozproszenia odpowiedzialności). Kiedy zbiera się tłum gapiów, każdemu się wydaje, że już na pewno ktoś podjął działania, aby udzielić pomocy. Zatem, kiedy jesteśmy w sytuacji trudnej należy wskazać konkretną osobę i poprosić ją o wsparcie. Z kolei, jeżeli jesteśmy obserwatorami wydarzenia, powinniśmy w miarę możliwości przydzielić określone zadania poszczególnym osobom, tak aby zaangażowały się w pomoc.

Uczniowie o wysokich kompetencjach emocjonalnych zwykle angażują się w pracę społeczną. Stanowiąc wzorzec zachowania, zwykle pociągają do określonych działań innych uczniów. Jak wiadomo, w szkole to rówieśnicy stanowią przeważnie modele zachowań. Uczeń przekazujący właściwe wzorce zachowania staje się pomocnikiem nauczyciela, przez co zyskuje na ocenie.

Reguła lubienia i sympatii polega na tym, że zwykle spełniamy prośby ludzi, których znamy i lubimy (realizujemy oczekiwania osób podobnych do nas, prawiących nam komplementy, atrakcyjnych fizycznie, współpracujących z nami). Okazuje się, że ludzie znacznie dłużej przekazują dobre wiadomości w porównaniu ze złymi, gdyż czują, że na zasadzie skojarzenia będą dzięki temu bardziej lubiani. Uczniowie pozytywnie, optymistycznie nastawieni do rzeczywistości, z poczuciem humoru mają zwykle większe szanse na zaskarwienie sobie przychylności ze strony nauczyciela.

Okazuje się, że zwykle mamy skłonność do automatycznego posłuszeństwa wobec szefa, lekarza, profesora (reguła autorytetu). Zwykle w szkole to nauczyciel z racji przyjętej roli jest autorytetem. Jeżeli uczeń tak traktuje swojego wychowawcę, „zna swoje miejsce w szeregu”, automatycznie zaskarbia sobie zaufanie ze strony nauczyciela.

Reguła niedostępności zakłada, że to, co niedostępne, wydaje nam się bardziej cenne. Często ulegamy bezpowrotnie przemijającym okazjom, szczególnie kiedy

dowiadujemy się, że „promocja tylko do...”. Silniej reagujemy (np. odnośnie zdrowia) na informację, co można stracić (np. nie prowadząc badań profilaktycznych) niż co można zyskać (dobre zdrowie, samopoczucie).

Analizując sytuacje szkolne, uczniowie sumienni, którzy uświadamiają sobie, że brak systematyczności może prowadzić do uzyskiwania złych ocen, są cenieni przez nauczycieli. U wychowawców pojawia się poczucie, że zawsze można na nich polegać.

Znajomość wyżej opisanych reguł wywierania wpływu na innych jest niezbędna w celu wytlumaczenia sobie mechanizmów zachowania innych ludzi, również uświadomienia sobie, kiedy ktoś nami manipuluje.

Uczniowie o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej zwykle potrafią zjednać sobie nauczycieli i rówieśników, co jednocześnie pozytywnie wpływa na ich osiągnięcia szkolne. Jeżeli jednak wykorzystują swoje umiejętności stosując różne formy manipulacji, zwykle ich zachowania zostają szybko odczytane przez innych, co wytwarza specyficzny dystans w relacjach.

Podsumowanie

Ta sama sytuacja w szkole może w różnoraki sposób oddziaływać na poszczególnych uczniów, co zależy od interakcji różnorodnych czynników, między innymi indywidualnych predyspozycji wychowanków, ich cech osobowości, uprzednich doświadczeń, stanu zdrowia fizycznego i psychicznego uczniów i nauczycieli, kondycji szkoły, relacji z rówieśnikami. Niemożliwe jest tu opisanie tych wszystkich wzajemnych zależności.

Uczniowie z jednej strony muszą podporządkować się określonym wymogom, na przykład spełniać polecenia nauczycieli (którzy nie zawsze mają rację), zachowywać określone rytuały, zasady zachowania się (na przykład, że w ławce trzeba przesiedzieć 45 minut, czekać na swoją kolej, pukać przed wejściem do pokoju nauczycielskiego itd.). Konieczne jest też dopasowanie się do rówieśników (bo wtedy jest większa szansa na stworzenie dobrych relacji w grupie) i przyznanie komuś racji dla świętego spokoju. To tylko niektóre przykłady oczekiwań wobec ucznia. Faktem jest, że te doświadczenia przydają się w późniejszym, dorosłym życiu. Trzeba pogodzić się z tym, że nakazy nauczyciela są ważniejsze niż własne plany i życzenia, że należy akceptować plany przełożonych, choć nie zawsze są uzasadnione i nie zawsze wiadomo, jakie jest ich znaczenie. Te reguły zostają później przeniesione na przykład na teren zakładu pracy. W szkole uczeń przebywa znaczną część życia i musi podporządkować się panującym tam regułom. Zatem z jednej strony szkoła przygotowuje ucznia do dorosłego życia, z drugiej strony nadmierna dyscyplina, konieczność podporządkowania się hamuje kreatywność, tak więc zadaniem nauczycieli jest ciągłe kontrolowanie optymalnych warunków wychowania.

Efektywne funkcjonowanie ucznia w szkole wiąże się nie tylko z jego możliwościami intelektualnymi, ale przede wszystkim z umiejętnościami interpersonalnymi. Uczniowie o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej potrafią zjednać sobie zarówno nauczycieli, jak i rówieśników.

Z pewnością dzieci ambitne, atrakcyjne fizycznie, miłe, lubiane, dobrze wychowane, które umieją się podporządkować – będą miały większe szanse na efektywne funkcjonowanie w szkole. Uczniowie ceniący sobie niezależność, indywidualiści, posiadający specyficzne uzdolnienia zwykle nie są akceptowani przez środowisko szkolne, gdyż trudno im podporządkować się określonym wymaganiom. Mają oni jednak szansę na „zaistnienie” w innych okolicznościach (na przykład zdobywając nagrody w konkursach, teleturniejach itp.). Najtrudniej funkcjonować uczniom z trudnościami w nauce, z trudną sytuacją rodzinną, zaniedbanym, którzy na każdym kroku uświadamiają sobie, iż są gorsi od rówieśników. W takiej sytuacji często ujawniają niewłaściwe zachowania, aby w pewnym sensie „wybić się w inny sposób” – na przykład będąc agresywnym wobec młodszych. Zatem niezbędna jest tutaj zmiana postaw nauczycieli wobec tych uczniów, zrozumienie mechanizmów motywujących ich do określonych zachowań. Nauczyciele muszą uświadomić sobie, jakie błędy popełniają wobec tych uczniów, odszukać powody, dla których można te dzieci polubić. Niezbędne jest wspomoczenie tych uczniów w odnalezieniu takich form aktywności, które sprzyjałyby podniesieniu ich poczucia własnej wartości.

Niestety, wielu zachowań nie jesteśmy w stanie kontrolować. Uświadomienie sobie jednak przynajmniej niektórych z nich, na przykład jak często nasze oceny są subiektywne czy jakie czynniki mają wpływ na interakcje między nauczycielem i uczniem, daje szansę na zmniejszenie ilości popełnianych błędów i efektywniejsze oddziaływanie.

Istotne są właściwości osobowościowe nauczycieli: umiejętność empatii, angażowania się w sprawy istotne dla innych, autentyczność i otwartość wobec ludzi, także takie umiejętności interpersonalne jak komunikowanie się z innymi, pomaganie w rozwiązywaniu konfliktów, zmniejszanie poczucia zagrożenia u wychowanka, umiejętność przewodzenia, bycia autorytetem, angażowanie uczniów do współpracy.

Warunkiem efektywnych oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych jest wiedza o uczniu. Nauczyciel nie może koncentrować się wyłącznie na ocenie postępów ucznia i jego zdyscyplinowaniu w sytuacjach szkolnych. Informacje o uczniu nie powinny być wynikiem przypadkowych obserwacji jego zachowań, ale opierać się na rzetelnym przygotowaniu i wiedzy psychologicznej. Istotna jest znajomość metod i technik, które służą do badania cech psychicznych i uwarunkowań środowiskowych zachowań ucznia. Często subiektywne, przypadkowe, zbyt powierzchowne opinie oparte na wyrwanych z kontekstu obserwacjach są krzywdzące dla ucznia. Takie pochopne uogólnienia wynikać mogą ze zbyt spontanicznej reakcji emocjonalnej nauczyciela na zachowanie się dziecka, które wpływa na wydanie niewłaściwego sądu. Nieznajomość przyczyn zaburzeń tkwiących w uczniu (obniżona motywacja, niska samoocena, zaburzenia emocjonalne, nieśmiałość), jak i czynników środowiskowych może prowadzić do krzywdzącej diagnozy możliwości intelektualnych wychowanka. Nauczyciele zbyt często kierują się pierwszym wrażeniem, jakie wywarł na nich uczeń. Oceniając wychowanka uwzględniają nie tylko poziom wiedzy, ale wygląd, pozycję społeczną, wykształcenie, status rodziców, osiągnięcia rodzeństwa, powtarzane zachowania.

To przede wszystkim od nauczycieli zależy stosunek dziecka do szkoły. Im lepsze relacje między nauczycielami i uczniami, tym większa akceptacja szkoły i zaangażowanie w to, co się w niej dzieje.

Z pewnością zajęcia prowadzone dla nauczycieli i uczniów, mające na celu pogłębienie samoświadomości, posiadanych zalet i ograniczeń, podwyższenie umiejętności interpersonalnych, uwrażliwienie na potrzeby innych przyniosłyby szereg korzyści. Zatem niezbędne jest organizowanie treningów interpersonalnych, zajęć warsztatowych i konsultacji z psychologiem. Konieczne jest też tworzenie grup wsparcia, gdzie nauczyciele mogą wzajemnie podzielić się swoimi trudnościami w pracy z uczniem i wspólnie poszukiwać adekwatnych form oddziaływań wobec poszczególnych uczniów.

Literatura

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań.
- Cialdini R. (2004), *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk.
- Galloway Ch. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań.
- Jussim L. (1986), *Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review*, „Psychological Review”, nr 93.
- Kownacki S., Rummel-Syska Z., (1982), *Sprawne kierowanie*, Warszawa.
- Materska M. (1992), *Procesy ewaluacji*, [w:] Materska M., Tyszka T., *Psychologia i poznanie*, Warszawa.
- Materska M. (1994), *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym, czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań?*, Warszawa.
- Noizet G., Caverni J.P. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa.
- Nosal C., (1997), *Psychologia decyzji kadrowych*, Kraków.
- Rylke H., Klimowicz G. (1992), *Szkoła dla ucznia*, Warszawa.
- Terelak J. (1999), *Psychologia menedżera*, Warszawa.
- Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Warszawa.
- Wojciechowska L. (1984), *Oddziaływania wychowawcze rozwiedzionych matek a przystosowanie społeczne ich dzieci*, [w:] Wołoszynowa L. (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, s. II, t. 11, Warszawa.
- Wojciszke B. (1991), *Procesy oceniania ludzi*, Warszawa.

Piotr Szczukiewicz

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

KRYZYSY ROZWOJOWE A AGRESJA WŚRÓD DZIECI I MŁODZIEŻY

DEVELOPMENTAL CRISES AND AGGRESSION AMONG CHILDREN AND YOUTH

The article presents the developmental meaning of aggressive behaviours of children and youth. Erik H. Erikson's theory of eight stages of man is adapted to explain aggression in school age. Some developmental factors that play important role in aggressive behaviour are indicated. During the crisis of industry and inferiority aggression may be perceived not as a result of a weak internalisation of moral standards but as a method of „making equal chances”. In older school age the author puts special attention to the problem of identity formation. The role of negative identity is discussed. It is stated that aggression helps to develop „bad” identifications when good ones are difficult to adopt. It seems that negative identity of young people happens also because the “ideological potential” of a society seems too weak. The article argues that school teachers and educators may help to overcome developmental crises due to positive interpersonal relations with pupils and students.

1. Wprowadzenie

Problemy związane z agresywnym zachowaniem dzieci i młodzieży stają się coraz większym wyzwaniem zarówno dla rodziców, jak też dla nauczycieli i wychowawców. Media dość często donoszą o niebezpiecznych zachowaniach, do których dochodzi także na terenie szkoły. Wiele wskazuje na to, że rozpowszechnienie agresji jest już poważnym problemem i trudno dziś winić za taki obraz sytuacji media, które upowszechniają agresywne incydenty. Wydaje się, że naprawdę zachowania agresywne powinny stać się obiektem specjalnej uwagi osób odpowiedzialnych za wychowanie oraz wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży.

Próby zrozumienia zjawiska agresji rówieśniczej i zapobiegania niekorzystnym tendencjom wymagają działań na różnych poziomach życia społecznego. Zaangażowaniu praktyków musi towarzyszyć ich krytyczna refleksja nad podejmowanymi krokami, powinny ją wspierać teoretyczne rozważania pedagogów, psychologów czy socjologów. Celem niniejszego artykułu jest włączenie się w próby zrozumienia zjawiska agresywności i stosowania przemocy, z wykorzystaniem koncepcji amerykańskiego psychoanalityka i teoretyka rozwoju Erika H. Eriksona. Koncepcja Eriksona pozwala zrozumieć niektóre procesy stanowiące podłoże zachowań agresywnych w kontekście przemian następujących w rozwoju dzieci i młodzieży.

2. Agresja jako zjawisko rozwojowe

Agresja jest niezwykle złożonym zjawiskiem o wieloczynnikowej etiologii. Wyjaśnienia tego zjawiska najczęściej sięgają do teorii opisujących instynkt agresji, teorii odpowiedzi na frustrację oraz teorii agresji wyuczonej (por. Wolińska, 2000; Brzezińska, 2004). W centrum niniejszego opracowania znajdują się te przyczyny i przejawy agresji, które mają związek z przemianami rozwojowymi w życiu dzieci i młodzieży. Dotyczy to zwłaszcza procesów związanych ze wzrostem i dojrzewaniem oraz wymaganiami społecznymi, które są źródłem kryzysów rozwojowych. Perspektywa rozwojowa może jednak obejmować całą gamę innych przyczyn związanych z rozwojem. Poczynając od czynników społecznych, rzutujących na rozwój (np. nieprawidłowy proces socjalizacji), poprzez czynniki intrapsychiczne (frustracja potrzeb rozwojowych), aż do uwarunkowań psychoorganicznnych (np. nadpobudliwość psychoruchowa).

Złożona etiologia agresji idzie w parze z pewną nieostrością pojęcia, na którą zwraca uwagę wielu badaczy (por. Kmieciak-Baran 2000; Surzykiewicz, Ostrowska, 2005). Najczęściej zaciera się granicę między przemocą a agresją oraz różnymi formami agresji. Również agresja w wieku rozwojowym może mieć bardzo zróżnicowany charakter i być różnie oceniana. Ocena zależy m.in. od wieku agresora i sytuacji, w której demonstruje zachowania agresywne, a także od nasilenia i form agresji. Niekiedy może być ona przejściowa i stanowić jedynie wyraz prostych trudności wychowawczych, a innym razem będzie objawem poważnych zaburzeń, wymagając dokładnej diagnozy i terapii. Jednocześnie może mieć znamiona czynu zabronionego i wymagać wdrożenia odpowiednich procedur prawnych oraz resocjalizacyjnych. Zachodzi zatem konieczność dobrej oceny agresji przejawianej przez dzieci i młodzież, nie można jej zawęzić do problemu wychowawczego. W wypadku lżejszych aktów agresji typowych dla wieku rozwojowego lepiej unikać użycia klinicznych określeń, żeby nie etykietować dewiacją. W wypadku intensywnej lub długotrwałej agresji problemy ucznia czy wychowanka można ująć w kategoriach diagnostycznych i zgodzić się, że przekraczają one ramy zwykłych działań wychowawczych. W takich sytuacjach wychowawca ma prawo czuć się do pewnego stopnia bezsilny i nie tylko może, ale nawet musi podzielić się swoją odpowiedzialnością z tymi, którzy zajmują się leczeniem i wyciąganiem konsekwencji prawnych wobec młodzieży z zaburzeniami zachowania typu agresywnego. Inaczej mówiąc, należy unikać nadmiernego patologizowania agresywnych zachowań, jeśli nie stanowią one objawów zaburzeń. A z drugiej strony nie można poprzestać tylko na oddziaływaniach wychowawczych, jeśli agresja ma znamiona wyraźnej patologii i wymaga np. psychoterapii i resocjalizacji. Różnicowanie form agresji i przemocy oraz odpowiednia diagnoza stanowi przedmiot odrębnych analiz (por. np. Szczukiewicz, 2007).

W kontekście powyższych uwag ujmowanie agresji jako zjawiska rozwojowego oznacza zatem, że zanim potraktujemy agresję jako przejaw patologii musimy rozważyć, jakie potrzeby rozwojowe zaspokajane są wskutek zachowania agresywnego, jakie wymagania społeczne są realizowane (lub nie) w związku z agresją oraz jakie

przemiany rozwojowe stoją u podłoża agresji. Do takich analiz może być przydatna koncepcja rozwoju poprzez kryzysy Erika H. Eriksona.

3. Rozwój według psychoanalizy

Erik Erikson jako jeden z pierwszych (1950 – pierwsze wydanie książki *Dzieciństwo i społeczeństwo*) wyszedł poza wąsko rozumiany rozwój – od urodzenia po dorastanie – i zaprezentował własną charakterystykę etapów rozwoju człowieka. Uwzględnił w niej zarówno specyfikę konkretnego wieku, jak i powiązanie zadań poszczególnych etapów rozwoju w całość. Erikson na proces rozwoju patrzy z perspektywy psychoanalitycznej, a więc akcentując wewnętrzną dynamikę procesów psychicznych i integracyjną funkcję ego. Jednak spojrzenie to wzbogaca także o perspektywę społeczną tak, że klasyczny rozwój psychoseksualny można analizować jako rozwój psychospołeczny. Rozwój psychospołeczny człowieka przebiega poprzez osiem etapów od urodzenia (a nawet poczęcia) po śmierć, a każdy etap cechuje specyficzny dla niego kryzys. Kryzys każdej fazy stanowi z jednej strony o konfliktowości rozwoju, a z drugiej dynamizuje rozwój i pozwala na coraz lepszą organizację cech oraz umiejętności jednostki.

Koncepcja Eriksona związana jest z amerykańską neopsychoanalizą zorientowaną kulturowo i społecznie. Jednak Erikson podszedł do freudowskiej tradycji myślenia w sposób nowatorski i odmienny od współczesnych mu neopsychoanalityków interesujących się życiem społecznym, takich jak K. Horney, H. S. Sullivan, E. Fromm czy przed nimi A. Adler (por. Szczukiewicz, 1998). Erikson w centrum swojego zainteresowania postawił rozwój człowieka i kształtowanie się tożsamości (por. Erikson, 1968, 1980, 1982). Podszedł do rozwoju od strony intrapsychicznej i społecznej, a jednocześnie trzymał się reguł psychoanalitycznych. Jego koncepcja prezentuje rozwój jako splot trzech czynników: funkcji *ego*, rozwoju psychoseksualnego i rozwoju psychospołecznego. Część współczesnych badaczy uważa, że „nikt inny od czasów Zygmunta Freuda nie pracował tak sumiennie nad szczegółowym wykończeniem i rozbudową wzniesionego przez Freuda gmachu psychoanalizy i nad przeformułowaniem jej zasad w taki sposób, by umożliwiły zrozumienie współczesnego świata” (Hall, Lindzey, 1994, s. 87). Koncepcję Eriksona traktuje się obecnie jako czołowe dokonanie w dziedzinie nauk społecznych ostatnich dziesięcioleci, a jego samego sytuuje się obok takich postaci, jak Piaget czy Kohlberg (por. Witkowski, 1989).

Wartość tej koncepcji teoretycznej polega na tym, że stanowi ona dobry punkt wyjścia do całościowego spojrzenia na problemy rozwoju i może być wygodną „mapą” dla wielu osób zaangażowanych zawodowo w pracę z ludźmi. Jej zaletę stanowi też to, że jest z jednej strony mocno osadzona w praktyce klinicznej jej autora, a z drugiej – nie widzi człowieka jedynie przez pryzmat patologii, jak część innych koncepcji psychoanalitycznych. W koncepcji Eriksona pojęcie rozwoju nie podlega też tak łatwo nadużyciu, jak w psychologii humanistycznej, kiedy to słowo rozwój (i samorealizacja) bywają bardzo wieloznaczne i nabierają charakteru postu-

latywnego (etycznego). Pozytywne bieguny kryzysów eriksonowskich nie są zbiorem ideałów do realizacji, a negatywne bieguny nie są traktowane jako patologia, z którą trzeba walczyć, lecz jako typowe zjawisko będące immanentną częścią dojrzewania (por. Witkowski, 1989).

Erikson jako psychoanalityk patrzy na rozwój człowieka jako na rozwój *ego*. W jego koncepcji *ego* odpowiada nie tylko za obronę jedności psychiki w czasie konfliktów (jak w klasycznej psychoanalizie), ale jest to czynnik, który organizuje ludzkie doświadczenie, syntezyzuje treść życia psychicznego, zarządza energią instynktów i stanowi o indywidualnym stylu reagowania na doświadczenie. Dzięki takiemu podejściu zdrowie można ujmować nie poprzez negatywnie naznaczone określenia objawów (które opisują, czego osobie brakuje lub co utraciła), ale poprzez pozytywne standardy tego, jak wiele przeciwnych doświadczeń człowiek jest w stanie zintegrować ze swoim *ja*, a więc, jakimi siłami i sprawnościami dysponuje *ego* (por. Szczukiewicz, 1998).

Poprzez poszczególne kryzysy rozwojowe *ego* dojrzewa w swoich umiejętnościach i coraz doskonalej utrzymuje więź z rzeczywistością, wypróbowuje spostrzeżenia, organizuje elementy pamięci i jeszcze na inne sposoby integruje zdolności jednostki do orientacji i planowania. Na odpowiednim etapie rozwoju nabiera też sprawności w utrzymywaniu równowagi między skrajnościami *id* i *superego*, czyli może spełniać funkcje, jakie przypisywała mu klasyczna psychoanaliza. Jednostkowe *ego* znajduje się w całej serii zależności z otoczeniem, lecz Erikson wychodzi poza represyjne rozumienie tej zależności, które dominowało w klasycznej psychoanalizie (czyli, że społeczeństwo wymusza na *ego* tłumienie różnych wewnętrznych impulsów). Badacz ten próbuje raczej opisywać przy pomocy terminu *ego* wiązanie się życia wewnętrznego człowieka i życia społecznego na zasadzie współzależności. Dzięki zadaniom określonym przez społeczeństwo rozwój znajduje bowiem ukierunkowanie energii psychoseksualnej.

Już tylko w kontekście tych ogólnych założeń koncepcji Eriksona można próbować spostrzegać agresję oraz antyspołeczne zachowania dzieci i młodzieży jako deficyt lub defekt jednoczącej i organizującej funkcji *ego*. Po prostu rozbieżność życiowych doświadczeń – które musi integrować dojrzewające *ego* – jest zbyt duża, a dysproporcja wymagań społecznych i wsparcia społecznego zbyt wielka. Chodzi o takie sytuacje, gdy ważne życiowe zdarzenia i okoliczności niosą ze sobą duży ładunek sprzeczności, a jednocześnie wymagania społeczne są wysokie, a wsparcie społeczne niskie. Rozważania na temat źródeł owych sprzeczności wymagają osobnego miejsca, ale warto podkreślić, że część z nich ma charakter systemowy (tkwi w samej organizacji systemu oświaty albo systemu organizacji konsumpcji⁸), a część indywidualny (osobiste doświadczenia dziecka przeżywającego zaniedbanie emocjonalne lub brak wzorca

⁸ Jednym z najbardziej typowych przykładów sprzeczności systemu oświaty jest założenie, że szkoła wychowuje i przygotowuje do samodzielności – szkoła ma uczyć samodzielnego myślenia i radzenia sobie w życiu, a przecież jednocześnie szkoła wymaga dyscypliny i posłuszeństwa, a wiele przejawów samodzielnego myślenia jest wprost lub skrycie karanych.

i autorytetu rodzica⁹). W każdym razie skutkiem porażki *ego* w integrowaniu tego rodzaju doświadczeń jest społeczne niedostosowanie, które może, obok wielu problemów emocjonalnych i wychowawczych, rodzić także agresję i przemoc.

Na tym etapie rozważań nasuwają się pewne proste recepty na agresję rozwojową, jak choćby: „dać więcej społecznego wsparcia”. Tego typu rady wcale nie są jednak łatwe do zrealizowania. Nie każdy typ wsparcia młodzież jest w stanie zaakceptować. Nie z każdego jest też w stanie skorzystać, nawet jeśli go zaakceptuje. I to jest prawdziwe wyzwanie dla wychowawców i pedagogów, wymagające twórczego myślenia i innowacyjności z jednej strony, a z drugiej wrażliwości na różne grupy młodzieży i świat ich przeżyć. Aby podjąć takie wyzwanie niezbędna staje się znajomość rozwojowych prawidłowości.

4. Kryzysy rozwojowe w ciągu życia

Rzeczony *ego* w modelu Eriksona ujęty jest w osiem faz. W każdej fazie Erikson wyróżnia charakterystyczną grupę doświadczeń, która decyduje o dominujących na danym etapie funkcjach rozwojowych. Doświadczeniom pozytywnym przeciwstawia, również charakterystyczne dla danej fazy, doznania negatywne. Każdy etap rozwoju ma swoje bieguny kryzysu. Erikson analizuje rozwój psychofizyczny i psychospołeczny przez analogię do rozwoju biologicznego (począwszy od stanu embrionalnego). Każdy organizm ma swój podstawowy plan rozwoju biologicznego i według tego planu powstają poszczególne organy. Każda z części organizmu ma zatem sobie właściwy okres powstawania, a powstanie funkcjonalnej całości wymaga okresów dominacji poszczególnych funkcji i narządów. Podobnie – uważa Erikson – dzieje się w rozwoju psychospołecznym (Erikson 1950, 1997). W tej dziedzinie rozwoju człowieka też istnieje podstawowy plan, który określa, jakie aspekty rozwoju mają swoje okresy dominacji na poszczególnych etapach. W każdym okresie rozwojowym istnieje więc wrażliwość jednostki na szczególny rodzaj informacji i doznań. Dzięki temu jednostka ma gotowość do bycia ukierunkowywaną ku nowym siłom *ego*, do budzenia świadomości i wchodzenia w interakcje w jakimś konkretnym aspekcie rozwoju. Zdaniem Eriksona już Freud dostrzegł tę wrażliwość na poszczególnych etapach rozwoju, ale tylko w aspekcie organizowania energii libido (por. Erikson, 1963). Erikson ujął ową wrażliwość na specyficzny rodzaj doznań w postaci przeciwstawnych biegunów. W każdej fazie rozwoju istnieją specyficzne dla niej przeciwstawne doświadczenia, które stanowią oś konfliktu w tej fazie. Za Eriksonem można wymienić osiem typowych biegunów (pozytywny – negatywny) kryzysów rozwojowych w poszczególnych etapach rozwoju:

1. Poczucie ufności – poczucie nieufności (wiek niemowlęcy);
2. Poczucie autonomii – poczucie wstydu (wiek poniemowlęcy);

⁹ Integrująca funkcja *ego* jest wystawiona na próbę np. kiedy rodzic funkcjonuje według zasady: „rób to, co ja mówię, a nie to, co robisz”. Dziecko dostrzega taką sprzeczność dość wcześnie, a już jako 10- czy 11-latek może zacząć się przeciw temu buntować.

3. Poczucie inicjatywy – poczucie winy (wiek przedszkolny);
4. Poczucie produktywności – poczucie niższości (wiek szkolny);
5. Poczucie tożsamości – zamęt tożsamości (wiek dorastania);
6. Poczucie intymności – poczucie izolacji (wiek młodości);
7. Poczucie generatywności – poczucie stagnacji (wiek dojrzały);
8. Poczucie integracji – poczucie rozpacz (wiek senioralny).

Należy tu zaznaczyć, że sposób przechodzenia od jednej fazy do drugiej dokonuje się zawsze właśnie poprzez **kryzys** wywołany ścieraniem się przeciwstawnych doświadczeń. Rozumienie kryzysu jest tu bliskie tradycyjnemu znaczeniu medycznemu, kiedy kryzys oznacza moment przesilenia, punkt zwrotny. Konflikt przeciwstawnych doświadczeń, który stanowi podłoże kryzysu jest konieczny dla pojawienia się odpowiedniej dla danego etapu siły *ego*. Kryzys dla Eriksona jest więc zawsze **normatywny**, czyli właściwy dla danego etapu rozwojowego. Odróżnia on taki kryzys od kryzysów urazowych czy neurotycznych, które mogą uderzać w podstawy życia psychicznego osoby i stanowić większe zagrożenie dla ciągłości jej funkcjonowania. Kryzys normatywny też może przynieść zagrożenie, ale przede wszystkim stwarza szansę rozwoju, a procesom rozwojowym dostarcza dynamiki.

Jak już wspomniano powyżej, fazy rozwojowe z właściwymi im kryzysami normatywnymi nie są w koncepcji Eriksona jakościowym kryterium zdrowia psychicznego, zaś lista pozytywnych biegunów kryzysów nie jest zbiorem ideałów do realizacji. Siła końcowa fazy nie pojawiłaby się bowiem bez którejś z jakości przeciwstawnych. Pomyślnie pokonanie szczybla rozwojowego polegałoby raczej na osiągnięciu zdolności do poradzenia sobie z negatywnym doświadczeniem i ustaleniu się dynamicznej równowagi między biegunami. Na każdym etapie *ego* osiąga odpowiednią dojrzałość do integrowania przeciwstawnych doświadczeń typowych dla danej fazy.

5. Poczucie niższości a agresja

Spośród powyższych kryzysów rozwojowych bezpośrednie znaczenie dla zjawiska agresji i przemocy będzie miał okres szkolny i okres dorastania. Wiek szkolny charakteryzuje się przede wszystkim tym, że – po okresie fantazjowania i eksperymentowania w dziedzinie inicjatywy na polu zabawy i wyobraźni – pojawia się u dziecka potrzeba bycia kompetentnym, potrzeba zajmowania się poważną czynnością, podobną do tej, jaką wykonują dorośli pracując. Trzeba zauważyć, że oczekiwania dorosłych, co do podjęcia nowych zadań przez dzieci, generalnie odpowiadają potrzebom tych dzieci. Dziecko dąży do zdobycia uznania za wykonanie jakiegoś zadania czy zrobienie jakiegoś przedmiotu. Ma silną potrzebę osiągnięcia pozytywnych rezultatów. Niekiedy wręcz domaga się oceny i to dość jednoznacznej. Stąd obserwowany czasem u dzieci niedosyt, jaki pojawia się przy ocenach opisowych. Ten mechanizm wzajemnej regulacji i dopasowywania się oczekiwań oraz potrzeb młodszych i starszych członków społeczeństwa jest jedną z dróg, jaką przebiega proces socjalizacji.

W tym czasie szczególnie ważni dla dziecka stają się rówieśnicy, a także starsi koledzy i nauczyciele. Teraz to oni umożliwiają mu szerszy dostęp do pełnienia różnych ról życiowych. Klasa szkolna staje się ważnym środowiskiem rozwojowym. Identyfikowanie się z nowymi postaciami, które stają się dostępne dzięki życiu szkolnemu oraz przyjmowanie nowych autorytetów nie zawsze jest wygodne dla rodziców. Czasem może ich irytować, że dziecko powołuje się na opinię kolegów (słynne: „Tata, a Marcin powiedział...”) lub jak wyrocznie traktuje nauczycielkę („A nasza pani to mówi, że...”). Tego typu uczucia mogą przesłonić rodzicom niezwykle ważne zadanie, jakie staje w tym okresie przed nimi. Rodzina bowiem musi wspierać szkołę w odkrywaniu dziecięcych zdolności, które zagwarantować mają dziecku indywidualne powodzenie w jakiejś dziedzinie. Doświadczenie produktywności umocni się, jeśli dziecko będzie wiedziało, że w czymś jest dobre.

Poważnym problemem, któremu musi sprostać dziecko w tej fazie, jest możliwość ukształtowania się przekonania o własnej mniejszej wartości. Przeciwniegiem – do poczucia produktywności – biegunem kryzysu rozwojowego tej fazy jest tu **poczucie niższości**. Zadania, przed którymi staje dziecko wkraczające w wiek szkolny, są więc nie tylko szansą na ukształtowanie wzorców nowych doświadczeń związanych z pracowitością i poczuciem kompetencji, ale też zagrożeniem. Może się okazać, że dziecko nie potrafi tym zadaniom sprostać. Wymagania mogą okazać się większe niż możliwości dziecka, a kryteria oceny mogą być mało czułe, aby uchwycić to, co dziecko jednak potrafi. Można więc powtórzyć za Eriksonem, że jeżeli „życie rodzinne nie przygotowało dziecka do życia szkolnego czy też życie szkolne nie spełnia swego zadania w utwierdzeniu zapowiedzi wcześniejszych faz rozwoju – tak że nic, co dziecko nauczyło się dobrze robić do tej pory, nie liczy się wobec rówieśników czy nauczyciela (...) – to dziecko może wciąż bardziej pragnąć swojej mamy niż wiedzy, może woleć być małym dzieckiem w domu niż dużym dzieckiem w szkole; wciąż będzie porównywało się z ojcem i porównanie to wywoływać będzie poczucie winy i niższości” (Erikson, 1968, s. 124).

Wspomniane niebezpieczeństwo doświadczenia niższości ma też – jak wszystkie negatywne bieguny omawianych w tym cyklu kryzysów – znaczenie rozwojowe. Nie można więc o nim mówić jedynie jak o patologii, której trzeba unikać. Poczucie niższości jest bowiem nieuchronne i dotyka dziecko nawet tam, gdzie dobrzy rodzice i kompetentni nauczyciele nie pozwalają mu źle o sobie myśleć. Wynika to choćby z typowego dla wieku porównywania się dzieci między sobą. Poczucie niższości jest po części potrzebne, gdyż w myśl koncepcji kryzysów normatywnych dojrzewanie i kształtowanie się dziecięcego *ego* dokonuje się właśnie poprzez ścieranie się przeciwstawnych doświadczeń (w tym okresie zwłaszcza: poczucia kompetencji i poczucia niższości). Tak naprawdę przeżywanie niższości i małej wartości staje się zagrożeniem dla rozwoju dopiero, kiedy doświadczenia te zdominują ten etap rozwojowy. Aby temu zapobiec zasoby witalne dziecka, które osiągnęło dojrzałość szkolną, cała jego olbrzymia chłonność i zdolność do przyjmowania nowości muszą być odpowiednio wykorzystane, aby pewna porcja negatywnych ocen (i poczucia niższości) była możliwa do tolerowania. Oznacza to też, że różne kryteria

sprawności poznawczej, które są trwale obecne w doświadczeniu dziecka, a które zawarte są w wymaganiach stawianych przez szkołę czy oczekiwaniach rodziców, muszą być tak kształtowane, aby nie zaciążyły negatywnie na jego samoocenie.

Warto wspomnieć też o drugim niebezpieczeństwie rozwojowym tej fazy, jakim jest możliwość wykształcenia się przerostu poczucia produktywności. Niekorzystny splot bardzo wysokich i specyficznych oczekiwań i wymagań, oraz dużych możliwości intelektualnych dziecka może sprawić, że stanie się ono całkowicie zależne od przypisywanych mu zadań. Jego zachowanie może zdominować silne poczucie obowiązku. W życiu szkolnym objawia się to próbą całkowitego dostosowania się ucznia do szkoły (w czym może jednak przeszkodzić fobia szkolna, będąca w tej sytuacji jakby naturalnym odruchem obronnym). Skutkiem takiego rozwiązania kryzysu rozwojowego tego etapu będzie pojawienie się w życiu dorosłym postaw, w których praca staje się jedynym kryterium wartości. Człowiek zostaje w ten sposób uwięziony na którymś ze szczebli społecznej hierarchii. Od roli, jaką pełni, zależy całe jego życie. Jest to, jak ocenia Erikson (1963), sytuacja części obywateli współczesnych państw rozwiniętych; przerost poczucia produktywności sprawia, że swoją potrzebę tożsamości zaspokajają identyfikacją ze swoimi umiejętnościami technicznymi i zawodowymi. Wtedy to, co jest jednym z etapów w kierunku rozwoju tożsamości, staje się tej tożsamości ograniczeniem.

W kontekście agresji zagrożenie przerostem poczucia produktywności jednak nie jest tak niebezpieczne, jak zdominowanie rozwoju w tej fazie przez biegun negatywny (poczucie niższości). Społecznie bardziej destrukcyjne wydaje się bowiem istnienie pewnej grupy dzieci, które funkcjonują w trwałym poczuciu niższości. Doświadczenie to wyraźnie zakłóca dalszy proces socjalizacji. Kto nie doświadczy poczucia produktywności (a więc i własnej kompetencji), temu trudniej przychodzi internalizowanie norm związanych ze współdziałaniem i obecnością w grupie. Tu tkwi jedna z odpowiedzi na pytanie o źródło przemocy. Po przemoc mogą sięgać dzieci z poczuciem niższości, które szukają (najczęściej nieświadomie) sposobu na przezwyciężenie psychicznego dyskomfortu związanego z ich rolą, sytuacją społeczną i niskim poczuciem osobistych kompetencji. Mówiąc najprościej: przemoc jest sposobem na „wyrównanie rachunków”, a agresja to jeden z podstawowych sposobów osiągnięcia poczucia wyższości („ja tu rządzę”, „słabiak mi nie podskoczy”). Dlatego niezwykle istotnym wydaje się spojrzenie na wychowanie z uwzględnieniem wszystkich źródeł poczucia niższości. Użyteczna jest tu choćby kategoria wykluczenia społecznego, choć może wydawać się ostatnio nadużywana. Przeciwdziałanie poczuciu wykluczenia (wynikającemu z trwałego poczucia niższości) to profilaktyka agresji i przemocy.

Przed rodzicami i nauczycielami pojawia się zatem ważne zadanie, polegające na docenieniu wysiłku dziecka i na wzbudzaniu przyjemności uczenia się, na wydobyciu z każdego dziecka produktywnego potencjału. Aby dziecko nie miało uczucia, że nigdy nie będzie dobre w czymkolwiek, nauczyciel musi być typem człowieka, który „wie, jak akceptować to, czego dziecko umie dokonać” (Erikson, 1980, s. 89). Prowadzi to do szerszego wniosku, że szkoła i ludzie tworzący klimat

rozwoju w tym okresie zobowiązani są do takiej współpracy z dziećmi, aby zarówno nauka, jak i zajęcia poza szkołą były szansą „wykazania się”, umocnienia poczucia wartości własnej pracy i wartości osobistej.

Kluczowym pozytywnym doświadczeniem emocjonalnym dziecka w wieku szkolnym musi stać się poczucie produktywności oparte na potwierdzeniu własnej przydatności do wykonywania różnych obowiązków i czerpaniu przyjemności z ukończenia pracy. Dlatego też Erikson twierdzi, że „ten okres jest w sensie społecznym najbardziej decydującym” (Erikson, 1997, s. 271). To wtedy właśnie powstaje osobisty stosunek dziecka do aktywności, jaką jest praca. Poszerza się twórczy kontakt ze światem rzeczy. Dziecko nie tylko otacza się zabawkami, ale też przybarami, pomocami i narzędziami – i może z nich robić dobry użytek. Już w pierwszej klasie może nie tylko bawić się pracą, ale też próbować prawie samodzielnie zrobić np. prosty karmnik dla ptaków. Efekty takich produktywnych działań pozwalają na przeżycie innej przyjemności niż zabawa i fantazja. Efekty te podlegają też ocenie i ewentualnej nagrodzie autorytetów. W ten sposób powstaje u dziecka zaczątkowe rozumienie sensu pracy i jej powiązania z wynagrodzeniem¹⁰.

Wiedza o doświadczeniach emocjonalnych budujących poczucie wartości dziecka w wieku szkolnym pozwala szukać odpowiedzi na pytanie, skąd się bierze agresja i przemoc w szkole. Jedną z możliwych odpowiedzi odnosi się do specyfiki przeżyć i skojarzeń takiego dziecka, które na co dzień doświadczają swej niepełnej wartości. Wiele wskazuje, iż to dziecko nieświadomie kieruje się zasadą, że normy życia społecznego obowiązują „równych”, a nie „gorszych”. Ten, kto czuje się gorszy i nie ma stworzonych szans na skuteczną rywalizację w tym, co społecznie akceptowane, może kompensować potrzebę doświadczenia kompetencji poprzez udowodnianie swojej wyższości w zachowaniach negatywnych. Takie dziecko może nie wykona dobrze zadania (i nie usłyszy pochwały od nauczyciela), ale za to może doświadczyć choć trochę uznania kolegów, np. typu: „on dobrze się bije”. Inaczej mówiąc: wartości i zasady, które regulują współzycie społeczne i które np. nie dopuszczają bycia agresywnym, mają mniejszą moc regulacyjną w wypadku dzieci doświadczających trwałego poczucia niższości. Należy przypuszczać, że nie jest to związane ze słabą internalizacją tych norm, bowiem taka niepełna internalizacja jest w młodszym wieku szkolnym typowa. Ma to raczej związek z mało uświadomioną postawą typu „mam prawo tak się zachować, bo nie chcę czuć się gorszym”. Utrwalenie się tej postawy rodzi poważne, negatywne konsekwencje dla procesu socjalizacji.

Jeszcze raz zatem trzeba podkreślić olbrzymią rolę nauczycieli i wychowawców, którzy mogą rozpoznawać dziecięce stany i w umiejętny sposób podchodzić do dzieci, dla których szkoła nie wydaje się ważna i które męczą się na lekcjach lub nudzą. Dla rodziców cenne staje się pozyskanie dla swoich dzieci takich nauczycieli,

¹⁰ Nasuwają się tu kwestie związane z kondycją zawodu nauczycielskiego i przygotowaniem do pracy przyszłych nauczycieli, które jednak wykraczają poza ramy tego artykułu. Powstaje między innymi pytanie, czy nauczyciel, którego doświadczenie i praca zostały wycenione niżej niż na przykład praca pomocnika murarza, będzie potrafił przekazać poczucie wartości pracy powierzonym mu dzieciom?

którym można zaufać i do których uczniowie będą mieli zaufanie. Chodzi bowiem o rozwinięcie i utrzymanie się w dzieciach pozytywnej identyfikacji z tymi, którzy są kompetentni i fachowi. Tego rodzaju identyfikacja lepiej chroni przed poczuciem niższości niż techniki podnoszenia samooceny. Nie chodzi zresztą tylko o dzieci, które ze względu na ich osobiste uwarunkowania zagrożone są poczuciem niższości. Odnosi się to także do specjalnie uzdolnionych i wybitnych. Trudno przecenić wyjątkową rolę nauczycieli w życiu wielu utalentowanych czy specjalnie uzdolnionych osób. To właśnie dobrzy nauczyciele, przeznaczając swoje siły i dając dzieciom swój czas, wydobywali ich ukryte możliwości.

6. Agresja a tożsamość negatywna

Istotą kryzysu rozwojowego w okresie dorastania jest zderzenie doświadczeń z kręgu **poczucia tożsamości** i **zamętu tożsamości**. Gwałtowny przebieg rozwoju biologicznego (w tym dojrzewanie płciowe) i antycypowanie konieczności podejmowania w społeczności „dorosłych ról” budzą niepewność i naruszają w różnym stopniu poczucie ciągłości psychicznej. Zdaniem Eriksona, młodzież stara się zapewnić sobie poczucie ciągłości i podobieństwa, które będzie integrowało wszystkie zmiany, jakich młodzi ludzie doświadczają w okresie dorastania (por. Erikson, 1968). Młodzież, na którą spadła nagle rewolucja fizjologiczna, dojrzewanie płciowe i niepewność co do przyszłych ról społecznych, stara się oswoić przemiany, które są jej udziałem.

Te przemiany w życiu psychicznym rozpoczynają się z okresem pokwitania, ale w niektórych sferach mogą trwać przez całą młodość. Dlatego też czas ten objawia się zachwianiem wewnętrznej równowagi funkcjonowania, jak nigdy dotąd. Pojawia się wiele trudności i sprzeczności, które są nieuniknione w pierwszej samodzielnej konfrontacji z wymogami społecznymi dorosłego świata. Co ciekawe, do problemów związanych z dojrzewaniem seksualnym, przejściem od naturalnej grupy odniesienia do grupy społecznej rówieśników i dorosłych oraz poszukiwaniem osobistej drogi życiowej dochodzi też możliwość odnowienia się konfliktów z wszystkich poprzednich faz. Ze względu na konieczność umieszczenia dziecięcych identyfikacji w nowym kontekście, młody człowiek może znów musieć „walczyć” o swoją autonomię, doświadczać wstydu i wątplenia albo zmagać się z poczuciem winy. Ograniczone zastosowanie ma tu użycie mechanizmu naśladownictwa czy identyfikacji. Jest on charakterystyczny dla okresu dzieciństwa, natomiast prawdziwa tożsamość wiąże się z selektywnym odrzuceniem identyfikacji dziecięcych i przejęciem ich przez nowe konfiguracje wzorców tożsamościowych. „Tożsamość końcowa dla wieku dorastania jest nadrzędna wobec jakiegokolwiek poszczególnej identyfikacji z osobami z przeszłości: łączy ona wszystkie znaczące identyfikacje, ale równocześnie przemienia je, aby stworzyć z nich sensownie spójną i wyjątkową całość” (Erikson 1968, s.161).

Szczególnym zagrożeniem, jakie niesie kryzys tego okresu życia, jest pozorne rozwiązanie kryzysu tożsamości poprzez przyjęcie tzw. **tożsamości negatywnej**,

a więc przeciwstawnej do norm obowiązujących w danej kulturze. Oznacza to, że charakterystyczny dla wieku młodzieńczego zwrot ku wartościom dokonuje się w kierunku przeciwnym wobec ideałów środowiska wychowawczego. Młody chłopak czy dziewczyna zwraca się w kierunku wartości, przed którymi go ostrzegano, jak np. zabroniona młodzieżowa subkultura czy sekta. Z reguły popycha ich do tego przedłużający się stan niepewności co do własnego miejsca w życiu oraz brak potwierdzenia ze strony dorosłych skuteczności podejmowanych przez dorastającego człowieka prób rozwiązania kryzysu tej fazy. Rodzic, który pełen niepokoju upomina: „jeśli będziesz tak dalej robił, to skończysz jak tamten z sąsiedniego bloku”, może za jednym zamachem wzmacniać tożsamościowy niepokój adolescenta i upewniać go, że skrajnie negatywne rozwiązanie jest możliwe. Mechanizm tworzenia się tożsamości negatywnej wyraża się w regule: „lepiej być kimś zupełnie złym niż nikim”. Ten rodzaj myślenia pozwala zrozumieć niektóre dramatyczne czy nawet drastyczne wybory młodych ludzi. Tu jest też źródło niektórych postaw z kręgu przestępczości nieletnich. Przemoc na tym etapie nie jest już tylko wydobywaniem się z poczucia niższości. Może stać się sednem doświadczenia osobistej tożsamości. Tak chyba dzieje się właśnie, jeśli chodzi o agresywne zachowania pseudokibiców.

Można też pokusić się o bardziej ogólny wniosek. Zdaje się, że mamy do czynienia ze specyficznymi dla naszej epoki i kultury trudnościami w przejściu kryzysu rozwojowego okresu dorastania. Oto wyraźnie przebrzmiały już dawne społeczne rytuały potwierdzające osiąganie dojrzałości, zmaląła zwłaszcza rola ojca w tym względzie. Mamy do czynienia jedynie z pewnymi namiastkami rytuałów przejścia, a nawet z ich karykaturami¹¹ (por. Dąbrowski, 2006). Można rzec, iż są inicjacje w dorosłość, ale w wydaniu „zrób to sam”. Młodzież za wszelką cenę poszukuje atrybutów dorosłości, a sięga po te najbardziej pobudzające wyobraźnię i drażniące zmysły (alkohol, narkotyki, seks, męską siłę, pieniądze). W związku z tym zamiast prawdziwej tożsamości kryzys jest rozwiązywany jako przyjęcie tożsamości negatywnej (np. siła i pieniądze „żołnierza” mafii czy dilerów narkotyków) lub jako **ucieczka do przodu**. W tym drugim wypadku oznacza to, że młody człowiek o nieukształtowanej tożsamości brnie w zachowania i problemy typowe dla kolejnego kryzysu rozwojowego (kryzys intymności). Wtedy na przykład podejmuje przedwczesne życie seksualne i stara się angażować w głęboką relację typu „ja – ty”, podczas, gdy jego „ja” jest jeszcze niedojrzałe.

Prosty wniosek, jaki płynie z powyższych spostrzeżeń, iż trzeba chronić młodzież przed tożsamością negatywną, bardzo trudno wcielić jest w życie. Sytuację dodatkowo komplikuje to, że można obecnie mówić o pewnego rodzaju modzie na „negatywne wyróżnienie się”. Modę taką podtrzymują niektóre zespoły młodzieżowe, które wprost pokazują, że „są źli” i czynią z tego swoją wizytówkę. Tego typu „bad boys” czy „bad girls” stanowią już gotowy wzorzec dla młodzieży, która od-

¹¹ Na przykład namiastką rytuału przejścia jest otrzymywanie dowodów osobistych czy okres praktyk zawodowych albo stażu na początku pracy zawodowej, a karykatury to choćby zjawisko „fali” w wojsku czy szkole, olbrzymi rozwój subkultur młodzieżowych i „inicjacje” związane z substancjami psychoaktywnymi.

kryje w sobie jakieś podobieństwo do swoich idoli. Niestety, w podtrzymywaniu takiej sytuacji niebagatelna jest rola mediów. Im bardziej ktoś wyróżnia się „in minus” – tym bardziej prawdopodobne będzie, że stanie się to „niusem” dla niektórych dziennikarzy. Krótko mówiąc: „negatywna tożsamość” staje się w jakimś stopniu towarem, który dobrze się sprzedaje. Zwłaszcza, jeśli mówimy o „show biznesie”. Trudno jest w wychowaniu walczyć z prawami rynku.

Mimo wszystko zbyt proste byłoby tu oskarżyć media o to, że utrudniają rozwiązywanie kryzysu tożsamości naszej młodzieży. Przyczyn trudności upatrywać można raczej we wspomnianym już powyżej „ideologicznym potencjale społeczeństwa” (Erikson, 1980, s. 157). Chodzi tu o siłę do podtrzymywania i przekazywania idei. Koniecznie trzeba zaznaczyć, że samo określenie „ideologia” Erikson pojmuje pozytywnie: jako zastosowany do praktyki system wartości, a więc spójny zestaw wartościujących idei. Pozytywnie ocenia on rolę tak pojętej ideologii, gdyż stanowi ona element światopoglądu. Takie ideologie służą kanalizowaniu młodzieńczych energii, ukazują sposoby na godne życie, dają możliwość zaangażowania i określania własnej tożsamości w działaniu. Charakterystyczne dla tego etapu wiekowego „poszukiwanie własnej drogi życiowej” odnosi się przecież nie tylko do wyboru zawodu czy do pełnienia ról społecznych. Młodzież jest otwarta na poszukiwanie i określanie wartości porządkujących ludzkie życie.

To ideowe zaangażowanie młodzieży może mieć różne poziomy, zależnie np. od środowiska i poziomu intelektualnego dorastającego chłopaka czy dziewczyny. Niekiedy owe ideologie będą miały bardzo prosty charakter, np. ideologia punków czy skinheadów, innym razem mogą wyrażać pełną głębię filozoficznych i religijnych poszukiwań. Przypuszczam, że uproszczone ideologie młodzieży są odbiciem słabości ideowej społeczności. Tam, gdzie poglądy młodzieży zbudowane są np. tylko wokół muzyki, jakiej słucha dana grupa albo kilku haseł, które próbuje się zastosować do wszelkich życiowych sytuacji (np.: „luz”, „tolerancja”, „bycie sobą”), możemy martwić się, że jako dorośli nie zadbałszy o pokoleniową transmisję wartości.

7. Implikacje profilaktyczno-wychowawcze

Powyższe spostrzeżenia na temat kształtowania się tożsamości skłaniają do sformułowania uwag dotyczących profilaktyki i wychowania. Wydaje się, że dotychczasowe działania profilaktyczne, oparte głównie o strategię informacyjną i edukacyjną, polegające np. na dostarczaniu wiedzy i kształtowaniu wśród młodzieży odpowiednich umiejętności interpersonalnych mogą być niewystarczające, jeśli chodzi o przeciwdziałanie tożsamości negatywnej. Coraz częściej zwraca się uwagę, że należy sięgać po strategie, które będą uruchamiać pozytywne czynniki chroniące wynikające z antropologii filozoficznej (np. z refleksji nad istotą człowieka). Takie podejście postuluje m.in. Krzysztof Wojcieszek (2002, 2005), stawiając w centrum profilaktyki odpowiednie relacje osobowe (relacja zaufania, wymiany dobra i miłości), czy Marek Dziewiecki (2005), proponując tzw. profilaktykę integralną. W rela-

cyjach osobowych może się rozwijać podmiotowość człowieka, a grupa ludzi połączona relacjami osobowymi staje się wspólnotą. Przy takim spojrzeniu na wychowanie instytucjonalna rola szkoły schodzi na drugi plan (choć nadal zachowuje znaczenie), a nauczyciel czy wychowawca nie jest jedynie „urzędnikiem oświatowym”. „Pozostajemy osobami ludzkimi i w sposób naturalny dziecko chce związać się z nauczycielem więzami charakterystycznymi dla osób: wiarą, nadzieją i miłością. Może to mieć postać przyjaźni i taka postać jest zalecana (choć nie należy jej mylić z kumplostwem). Twierdzą, że nauczyciele zbyt rzadko decydują się na budowanie osobowych odniesień w stosunku do uczniów. (...) W wielu szkołach odwołanie się do przemocy, przymusu i kary, staje się zaprzeczeniem relacji osobowych. Udaje się wtedy ustalić pozorny porządek oparty na uległości, a nie na posłuszeństwie wybranym w wolny sposób. Ta bezosobowość, prymat wyniku w postaci przerostu wiedzy nad relacjami osobowymi, sprawiają, że bardzo wiele osób nie przystaje do tak tworzonych fikcyjnych rzeczywistości” (Wojcieszek, 2005, s. 84).

Niektóre szkolne programy profilaktyczno-wychowawcze lub programy przeciwdziałania przemocy, choć nie odwołują się wprost do antropologii filozoficznej, to wyraźnie zalecają lub podejmują działania mające na celu kształtowanie dojrzałości społecznej i moralnej nastolatków oraz kształtowanie odpowiednich przekonań normatywnych, ważnych dla budowania relacji osobowych (por. Paź, Paź, 2002 oraz Moczyłowska, Pełszyńska, 2004). W tym kontekście można zasugerować także zastosowanie strategii profilaktycznej polegającej na tworzeniu **doświadczeń egzystencjalnie znaczących** (por. Szczukiewicz, 2005). Doświadczenie egzystencjalnie znaczące można ująć jako najczęściej mało refleksyjne, ale głębokie przeżycie sensu w konkretnej sytuacji. W psychologii egzystencjalnej przez takie doświadczenie rozumie się te sytuacje i przeżycia, kiedy człowiek silnie doświadcza samej istoty swego istnienia. Dzięki tego rodzaju doświadczeniom młody człowiek może nadawać znaczenie swojemu życiu i funkcjonować w świecie, który „ma sens”. Nawet, jeśli nie jest to świat do końca racjonalnie ułożony. Ten związek między osiąganiem poczucia tożsamości a doświadczeniem sensowności życia i własnych poczynań młodzieży można wyrazić formułą: **nie ma poczucia tożsamości, bez przeżywania sensu**. Wyraża ona typowe dla nastolatka powiązanie dojrzewania własnego „ja” z przeżywaniem wyższych wartości i zainteresowaniami światopoglądowymi. W psychologii rozwoju już wcześniej zwracano uwagę na ten aspekt dorastania: „Fakty rozwojowe i ich interpretacje teoretyczne wskazują na znamieny rys wieku dorastania (...), a mianowicie *na pojawienie się w centrum przeżyć dziecka problemu wartości*. Wszystko, co mówi się o przeżyciach okresu pokwitania i dojrzewania – obok pewnego zachwiania hormonalno-uczuciowego – pozostaje pod znakiem wartości, celów, ukierunkowań, ideałów oraz dążenia do znalezienia wśród nich miejsca dla własnego „ja” (Chłopkiewicz, 1987, s. 138).

Wychowawca świadomy, że glód doświadczeń egzystencjalnie znaczących idzie w parze z pierwszymi zainteresowaniami światopoglądowymi młodzieży, ma możliwość odpowiednio aranżować dyskusję i aktywność klasy. Punktem wyjścia może być dowolna sytuacja, która będzie wymagać zaangażowania uczniów, jak choćby podjęcie decyzji o wycieczce klasowej czy o włączeniu się w pomoc oso-

bom z rejonu szkoły (np. osobom dotkniętym powodzią). Szkoła może być w ten sposób miejscem, gdzie młody człowiek będzie mógł powiązać to, co ciekawe i interesujące, z tym, co jest wartościowe i nadaje sens życiu. Warunkiem powodzenia jest tu podjęcie wysiłku wchodzenia w relacje osobowe z uczniami, a nie uczynienie z nastolatków jedynie przedmiotu swoich pomysłowych oddziaływań. Dodać można, że profilaktyk czy wychowawca, który podejmuje działania wymagające od młodych ludzi refleksji nad życiowymi wartościami czy sensem własnego zaangażowania, nie tylko wspiera, ale czasem uzupełnia i kompensuje w ten sposób funkcje pozostałych dorosłych. Dorośli powołani w pierwszej kolejności do dawania dziecku szans na „sensotwórczą” aktywność nie zawsze potrafią bowiem dostarczyć takich przeżyć, doznań i refleksji, bo sami troszczą się o nie w wąskim zakresie (pochłonięci np. dążeniem do sukcesu) albo też wprost rezygnują ze swoich możliwości (np. pod przykrywką partnerskiego wychowania przestają być punktem odniesienia lub stają się emocjonalnie nieobecni dla swoich dzieci). Pozostaje pustka, zamiast aksjologicznego punktu oparcia. A to doskonała sytuacja wyjściowa dla ideologii opartych na agresji i przemocy.

Dlatego tak cenne wydają się pomysły akcentujące konieczność obecności przyjaznych dorosłych, którzy wesprą „sensotwórcze” inicjatywy młodzieży, która ma dobre pomysły, tylko nie ma poparcia lub przyzwolenia. W tym kontekście warto wymienić choćby projekt profilaktyki społecznej „Mecenasi interesów młodzieży” (por. Trzaska, 2005). Pojawia się też coraz więcej propozycji programów profilaktyczno-wychowawczych ukierunkowanych na problem przemocy i agresji. Jak zwraca uwagę Wiesława Walc (2007), dokonując przeglądu oferty tego typu programów, nie wszystkie podchodzą do problemu w sposób kompleksowy, a także nie wszystkie są empirycznie ewaluowane. Warto jednak zwrócić uwagę na programy, które w oparciu o dobrą relację z prowadzącym mogą uruchomić głębszą refleksję, uczyć wnioskowania moralnego, a jednocześnie są atrakcyjne i ciekawe w aspekcie przeżyciowym, jak np. „Trening zastępowania agresji” (Goldstein i in. 2004) oraz „Saper czyli jak rozminować agresję” (Knez, Słonina, 2002).

8. Zakończenie

Wskazano powyżej na kilka rozwojowych przyczyn zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży, w kontekście koncepcji kryzysów rozwojowych E. H. Eriksona. Koncepcja ta umożliwia interesującą interpretację zjawiska agresji rówieśniczej, pozwalając zobaczyć ją najpierw jako efekt rozpaczliwej walki dziecka z poczuciem niższości, a potem jako element budowania osobistej tożsamości, która ma charakter tożsamości negatywnej. Ponieważ u podstaw tak pojętej agresji tkwią procesy rozwojowe i związane z wychowaniem, to kluczowe dla zapobiegania i zatrzymywania agresji będzie intensyfikowanie oddziaływań wychowawczych. Szkoła może być miejscem planowania takich działań w oparciu o refleksję nad sytuacją i potrzebami ucznia, a nauczyciele i wychowawcy będą wtedy tymi, którzy wspierają rodziców w odpowiadaniu na kryzysy związane z osiąganiem produktywności i tożsamości.

Wsparcie to może mieć różne formy, ale kluczowe wydaje się budowanie odpowiedniej relacji wychowawczej z uczniem. Relacji, która sama w sobie będzie sposobem na to, aby uczeń doświadczał siebie jako osoby produktywnej oraz dostrzegał sens i wartość podejmowanych działań. W odpowiedniej relacji uczeń ma większe zaufanie do propozycji nauczyciela dotyczących aktywności i zaangażowania oraz buduje lepszy obraz własnej osoby. Ma to bezpośrednie znaczenie dla dobrego rozwiązywania kryzysu związanego z poczuciem niższości oraz osiąganiem tożsamości.

Literatura

- Brzezińska A. (2004), *Jak rodzi się agresja*, [w:] Brzezińska A., Hornowska E. (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa.
- Chłopkiewicz M. (1987), *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa.
- Dąbrowski G. (2006), *Rytuály przejścia a użycie substancji psychoaktywnych*, Wrocław.
- Dziewiecki M. (2005), *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce.
- Erikson E. H. (1963), *Childhood and Society*, New York, (I wyd. 1950). Wyd. polskie: (1997) *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa.
- Erikson E. H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, New York.
- Erikson E. H. (1980), *Identity and the Life Cycle*, New York. Wyd. polskie: (2004) *Tożsamość a cykl życia*, Poznań.
- Erikson E. H. (1982), *The Life Cycle Completed*, New York. Wyd. polskie: (2002) *Dopełniony cykl życia*, Poznań.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (2004), *ART. Program zastępowania agresji*, Warszawa.
- Hall C. S., Lindzey G. (1994), *Teorie osobowości*, Warszawa.
- Kmieciak-Baran K. (2000), *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa.
- Knez R., Słonina W. (2002), *Saper, czyli jak rozminować agresję: program profilaktyczno-wychowawczy dla kl. 1–3 gimnazjum oraz klasy 1 szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków.
- Moczydłowska J., Pełszyńska I. (2004), *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Rzeszów.
- Paż B., Paż G. (2002), *Szkoła, która ochrania. Szkolny program profilaktyki*, Kraków.
- Surzykiewicz J., Ostrowska K. (2005), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa.
- Szczukiewicz P. (1998), *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin.
- Szczukiewicz P. (2005), *Moratorium rozwojowe a kształtowanie się tożsamości w okresie dorastania*, [w:] Tatala M., Szczukiewicz P., Kościelecki K. (red.), *Być sobą – przekraczanie ograniczeń w kierunku wyższej jakości życia*, Lublin, s. 43–56.
- Szczukiewicz P. (2007), *Przemoc rówieśnicza a diagnozowanie zaburzeń zachowania*, [w:] Szluz B. (red.), *Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe*, t. 1: *Spółeczne i psychologiczne aspekty zjawiska*, Rzeszów.
- Trzaska L. (2005), *Wykluczeni czyli przegrani już na starcie*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 20.

- Walc W. (2007), *Zapobieganie i przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wśród dzieci i młodzieży*, [w]: Walc W. (red.), *Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe*, t. 2: *Kulturowe i edukacyjne aspekty zjawiska*, Rzeszów.
- Witkowski T. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń.
- Wojcieszek K. (2002), *Wygrać życie. Szkolny program profilaktyki*, Kraków.
- Wojcieszek K. (2005), *Na początku była rozpacz. Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków.
- Wolińska J. M. (2000), *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin.

FUNKCJONOWANIE DZIECI IMIGRANTÓW W POLSKIEJ SZKOLE

FUNCTIONING OF IMMIGRANTS' CHILDREN AT POLISH SCHOOL

The article concerns the situation of foreign children at Polish school and it focuses on two issues. One is presenting difficulties that foreign students meet in educational and integrative process and the other is suggesting solutions which could contribute both to overcoming these difficulties and fuller functioning of immigrants' children at Polish school and in Polish society. For the author school is multilateral dialogue which influences mutual relations of Polish society and the society of immigrants due to the fact that precisely at school – a socialization unit, a large portion of social behaviour is shaped.

Polska z roku na rok w coraz większym stopniu staje się krajem imigracyjnym. Po przystąpieniu naszego kraju do struktur Unii Europejskiej procesy migracyjne stają się coraz bardziej dynamiczne. Polska charakteryzuje się niewielkim odsetkiem imigrantów, którzy liczbą 85 tysięcy stanowią 0,2% społeczeństwa (OECD, 2005). W porównaniu z krajami starej Unii Europejskiej, gdzie współczynnik ten waha się od 4% do 10%, to niewiele, lecz należy się spodziewać, iż odsetek ten w Polsce będzie wzrastał. Skala imigracji zwiększyła się po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, a wpływ na to miały przede wszystkim dwa czynniki. Po pierwsze Polska zaczęła być postrzegana jako państwo docelowej imigracji (wcześniej dominowała imigracja tranzytowa). Po drugie zaś otwarcie europejskiego rynku pracy dla pracowników z Polski spowodowało ich masową emigrację, tworząc tym samym lukę na rynku krajowym. Zjawisko to w przyszłości będzie się pogłębiać ze względu na ujemny przyrost naturalny. W związku z powyższym pojawiają się różnorodne problemy oraz trudności, zarówno dla samych imigrantów, jak i dla Polski, jako kraju przyjmującego.

Jeden z obszarów, w którym w związku z imigracją pojawiają się nowe problemy, to szkoła – instytucja, w której naukę odbywają także coraz częściej dzieci imigrantów. Gdy podejmuje się problematykę imigracji, skupienie się na środowisku szkolnym wynika z przekonania, iż to właśnie szkoła jest miejscem, gdzie najefektywniej można wprowadzić zmiany, które przyczynią się do poprawy wzajemnej relacji między społecznościami imigranckimi a Polakami jako społecznością przyjmującą. Szkoła jest bowiem miejscem wielostronnego dialogu. Biorą w nim udział: grono pedagogiczne, uczniowie polscy i zagraniczni, oraz ich rodzice i opiekunowie. Tym samym szkoła stanowi ważne pole interakcji między tymi aktorami,

a przez swój codzienny charakter pracy może być najlepszym miejscem do rozwoju dialogu międzykulturowego. Wypracowanie dobrych praktyk w szkołach może w przyszłości zaowocować poprawą wzajemnych relacji polskiego społeczeństwa i społeczności imigrantów, ze względu na to, że to właśnie w szkole – instytucji socjalizacyjnej, kształtowana jest duża część postaw społecznych (Konieczna, Świdrowska, 2008).

Artykuł ten jest próbą odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: jakie są dziś trudności polskiej szkoły w procesie edukacji i integracji dzieci-cudzoziemców oraz co można uczynić, by je pokonać?

Dzieci imigrantów w polskich szkołach

Zajmując się tematyką imigracji, należy zadać sobie pytanie, kto to jest imigrant. Według definicji UNHCR, jest to osoba, która zmienia kraj pobytu z różnych powodów, niekoniecznie związanych z prześladowaniem. Przebywa w danym kraju przez dłuższy czas na podstawie wizy, karty czasowego lub stałego pobytu, ma status uchodźcy lub ubiega się o status uchodźcy, względnie posiada zgodę na pobyt tolerowany (UNHCR). Jeżeli weźmiemy pod uwagę przyczyny wyjazdu z kraju, to możemy podzielić imigrantów na trzy grupy: uchodźców, imigrantów ekonomicznych, migrantów specjalistów – tj. ekspertów wydelegowanych ze swoich macierzystych korporacji lub migrujących w ramach swobodnego przepływu pracowników Unii Europejskiej.

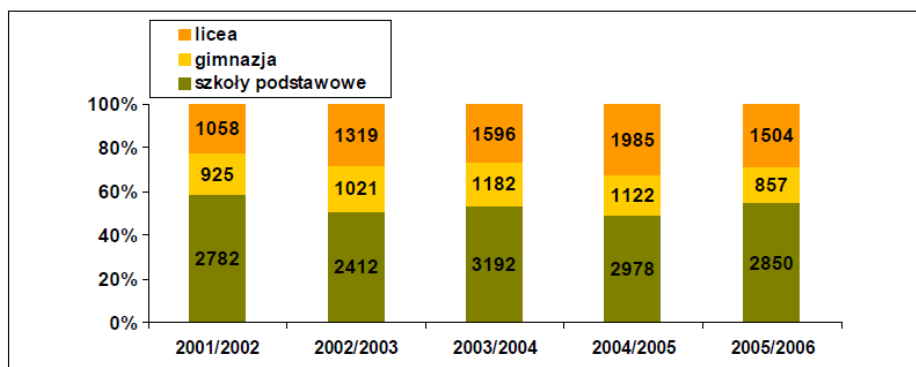
W Polsce przebywa około 85 tys. imigrantów. Z oficjalnych danych Urzędu do Spraw Cudzoziemców i Repatriantów wynika, że znaczna większość przyjeżdżających do Polski imigrantów to mieszkańcy państw byłego Związku Radzieckiego (44%), przy czym prawie 20% wszystkich imigrantów stanowią obywatele Ukrainy. Z pozostałych krajów europejskich pochodzi około 29% imigrantów, a z Dalekiego Wschodu około 12% (UNHCR). Należy jednak pamiętać, że są to dane oficjalne, niepełne, ponieważ biorą one pod uwagę tylko osoby znajdujące się w rejestrze urzędowym, nie uwzględniając imigracji tymczasowej oraz nielegalnej.

Zjawisko cudzoziemców w polskich szkołach nie zostało jeszcze w pełni zbadane i scharakteryzowane. Wiąże się to głównie z trudnościami dotarcia do rzetelnych informacji (Konieczna, Świdrowska, 2008). Dane dotyczące obecności cudzoziemców w polskich szkołach gromadzone są przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2000 roku. W latach dziewięćdziesiątych uczniowie-cudzoziemcy byli w nich prawie nieobecni. Na podstawie danych za rok szkolny 2006/2007 do polskich szkół uczęszczało 6 241 500 uczniów, z czego uczniowie-cudzoziemcy stanowili 3357 osób, a więc około 0,06% całej populacji szkolnej (MEN, 2007).

Prawie połowa z nich przebywa w Polsce na podstawie karty stałego pobytu, około 1/5 ogólnej liczby uczniów cudzoziemskich pochodzi z krajów UE. Są to głównie dzieci specjalistów pracujących w międzynarodowych korporacjach lub migrujący w ramach swobodnego przepływu pracowników UE. Pozostali uczniowie

to dzieci, które są w Polsce na podstawie karty czasowego pobytu, mają bądź ubiegają się o status uchodźcy, lub są objęte innymi formami ochrony (Konieczna, Świdrowska, 2008).

Schemat 1. Liczba cudzoziemców w polskich szkołach



Źródło: Ministerstwo Edukacji Narodowej na podstawie Głównego Urzędu Statystycznego na dzień 30 września każdego z roku szkolnego.

Na dzień dzisiejszy liczba uczniów-cudzoziemców jest stosunkowo mała w stosunku do całej populacji szkolnej. Rozpatrując kwestię edukacji dzieci-cudzoziemców w kategoriach liczebności, można powiedzieć, że jest ona marginalnym problemem edukacyjnym. Liczba ta nie stanowi jeszcze większego problemu dla polskiego systemu oświaty. Należy jednak zdać sobie sprawę z tego, że dla poszczególnych szkół i nauczycieli, którzy pracują z uczniami-cudzoziemcami, jest to bardzo duże wyzwanie zarówno edukacyjne, jak i pedagogiczne. Szok kulturowy dzieci cudzoziemców, różnice międzykulturowe powodują wiele nowych trudności w relacjach pomiędzy uczniami, pomiędzy uczniami i nauczycielami oraz na linii nauczyciele – rodzice uczniów-cudzoziemców. Dlatego też tak ważne jest wsparcie i „kształcenie nauczycieli w zakresie umiejętności międzykulturowych, co pomoże im radzić sobie w możliwie najskuteczniejszy sposób z różnorodnością w szkole” (Rezolucja, 2009).

Uwarunkowania prawne edukacji dzieci-cudzoziemców w Polsce

Najważniejsze dokumenty i opracowania edukacyjne ostatnich lat wskazują na rolę edukacji dla wszystkich i uczenia się przez całe życie, w tym zwłaszcza w przypadku osób o utrudnionym do niej dostępie. UNESCO definiuje podstawowe funkcje współczesnej szkoły w hasło „Uczyć się, aby wiedzieć, działać, być i żyć wspólnie”. To uczenie się „wspólnego życia” oznacza również troskę o edukację dzieci cudzoziemców.

W dokumencie Unii Europejskiej *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, cele europejskich systemów edukacji określa się m.in. poprzez otwartość środowiska edukacyjnego, zapewnienie równości szans, rozwijanie mobilności, wzmacnianie współpracy europejskiej (Komisja Europejska, 2003). Tak konstruowane systemy edukacyjne oraz szkoły będą lepiej przygotowane do edukacji obcokrajowców.

Przygotowanie nauczycieli jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia powyższych celów. W dokumencie *Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli* jednoznacznie stwierdzono, że jedną z niezbędnych kompetencji nauczycielskich jest praca w społeczeństwie i dla społeczeństwa: nauczyciele przyczyniają się do przygotowania uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej i pomagają im zrozumieć znaczenie uczenia się przez całe życie. Nauczyciele powinni umieć promować mobilność i współpracę w Europie oraz wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur. Powinni także wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw. Powinni rozumieć równowagę między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur, a znajdowaniem wspólnych wartości. Muszą rozumieć, co powoduje spójność społeczeństwa, a co wykluczenie i zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy (Komisja Europejska, 2005).

Rada Europy w Deklaracji z 2003 roku *Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim* (tzw. Deklaracja ateńska) wskazała na pożądane międzykulturowe kompetencje nauczyciela. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej role – mediatora, doradcy, partnera i menadżera zasobów ludzkich. Powinien zarządzać różnorodnością, a więc m.in. umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań. Zarządzanie różnorodnością odpowiednio kształtowane w szkole będzie przecież później przydatne we wdrażaniu zasad polityki społecznej, rodzinnej i migracyjnej. W przeciągu kilkunastu ostatnich lat powstało szereg cennych dokumentów międzynarodowych i polskich, które określają ramy prawne edukacji dzieci-cudzoziemców.

Podstawowe dokumenty międzynarodowe to:

- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (ONZ, 1950 r.) (www.unic.un.gov.pl);
- Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, tzw. Europejska Konwencja Praw Człowieka (Rada Europy, 1950) (www.unic.un.org.pl);
- Konwencja Genewska dotycząca statusu uchodźcy (ONZ, 1951) (www.refugee.pl);
- Europejska Konwencja o statusie prawnym pracowników migrujących (Rada Europy, 1977) (www.coe.int.migration.pl);
- Konwencja o prawach dziecka (ONZ, 1989) (www.unic.un.org.pl);
- Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych (Rada Europy, 1992) (www.mswia.gov.pl);
- Deklaracja w sprawie mniejszości narodowych oraz deklaracja w sprawie zwalczania rasizmu, ksenofobii, antysemityzmu i nietolerancji, tzw. Deklaracja wiedeńska (Rada Europy, 1993) (www.coe.int.pl);

- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych (Rada Europy, 1995) (www.abc.com.pl);
- „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010” (Unia Europejska, 2002) (www.univ.rzeszow.pl);
- Deklaracja „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim”, tzw. Deklaracja ateńska (Rada Europy, 2003) (za: Parzymies, 2008).

Polska stwarza fundament prawny, który w dość szczegółowy sposób określa ramy funkcjonowania imigrantów w naszym kraju, także ich udział w polskim systemie edukacji. Przede wszystkim podstawowy akt prawny, jakim jest Konstytucja RP gwarantuje każdemu prawo do nauki, które do 18. roku życia jest obowiązkiem. Określenie „każdy” obejmuje swoim zasięgiem również osoby niemające polskiego obywatelstwa, a znajdujące się na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Natomiast zapis o obowiązku oznacza, że państwo jest zobowiązane do zagwarantowania możliwości podjęcia nauki przez osoby poniżej 18. roku życia. Siłę zapisów konstytucyjnych wzmacnia podpisana przez Polskę międzynarodowa Konwencja o Prawach Dziecka, zalecająca sygnatariuszom zapewnienie dziecku ochrony, której elementem jest prawo do nauki. Dalsze szczegółowe ramy funkcjonowania cudzoziemców w polskim systemie edukacji określają krajowe dokumenty prawne: ustawy, umowy oraz rozporządzenia ministerialne. Ustawa o systemie oświaty określa, że cudzoziemcom przysługuje takie samo prawo do edukacji na szczeblu przedszkolnym, podstawowym, gimnazjalnym i średnim, jak polskim obywatelom.

W polskim prawie mamy wskazane także m.in. wolności zachowania kultury, języka, obyczajów, prawa do nauki języka mniejszości, tworzenia własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji.

Podstawowe akty prawne w tym zakresie tworzą:

- Konstytucja RP (1997 r., art. 35, 70) (www.isap.sejm.gov.pl);
- Ustawa o systemie oświaty (1991 r. ze zmianami (art.94a) (www.isap.sejm.gov.pl);
- Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym (2005 r., art. 44) (www.isap.sejm.gov.pl);
- Ustawa o cudzoziemcach (2005 r.) (www.cudzoziemiec.eu);
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (2005 r.) (www.cudzoziemiec.eu);
- Ustawa o języku polskim (1999 r.) (www.isap.gov.pl);
- Ustawa o repatriacji (2000 r.) (www.dziennikprawny.pl);
- Rozporządzenie MEN w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia i placówek (2001 r.) (www.men.gov.pl);
- Rozporządzenie MENiS w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej uczniów należących do mniejszości narodowych i grup etnicznych (2002 r.) (www.men.gov.pl);
- Uchwała RM w sprawie ustanowienia wieloletniego Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce (2003 r.) (www.mswia.gov.pl);
- Traktat akcesyjny Polski do Unii Europejskiej (2003 r.);

- Rozporządzenie MNiSZ w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń (2006 r.) (www.mswia.gov.pl);
- Rozporządzenie MEiN w sprawie nostryfikacji świadectw szkolnych i maturalnych uzyskanych za granicą (2006 r.) (www.men.gov.pl);
- Rozporządzenie MEN w sprawie ramowego programu kursów nauki języka polskiego dla uchodźców (2007r.) (www.men.gov.pl).

Trudności szkoły w procesie edukacji i integracji dzieci-cudzoziemców

Wiele współczesnych krajów doświadcza trudności w edukacji i integracji dzieci z imigranckich rodzin. Polska, jako kraj, w którym imigracja jest stosunkowo nowym zjawiskiem, napotyka na problemy i trudności wymagające nowych sposobów działania. Jednym z obszarów, gdzie istnieje silna potrzeba wprowadzenia nowych, mądrych rozwiązań, jest szkoła. Istnieją dwie podstawowe kategorie problemów, z którymi boryka się szkoła w wyniku pojawienia się w niej nowej grupy uczniów-cudzoziemców: nieprzystosowanie nauczycieli do nauczania obcokrajowców oraz bariery ograniczające dzieci obcego pochodzenia w procesie edukacyjnym i integracyjnym.

Nieprzystosowanie nauczycieli do nauczania dzieci-cudzoziemców

Powyższe problemy zostały poddane bardzo dokładnej analizie w szerokim programie badawczym zrealizowanym w 2008 roku przez Towarzystwo Demokratyczne Wschód w ramach projektu „Młodzież, imigranci, tolerancja”. Pierwszą trudnością, która się pojawia, to problem z podjęciem przez szkołę decyzji, na który poziom nauczania owo dziecko powinno trafić. Problem ten wynika stąd, że często system nauczania, w którym dziecko było do tego czasu, jest inny niż system polski. Dzieci uczęszczają w swoich krajach do różnych szkół i problemem jest wkomponowanie zdobytego przez nie do tej pory wykształcenia w system szkoły w Polsce. Poza tym, często poziom wykształcenia nie jest adekwatny do wieku. Z badań wynika, że podstawowymi problemami nauczycieli jest niedostateczna wiedza o potrzebach dzieci imigrantów, niewystarczająca znajomość ich obyczajowości (Konieczna, Świdrowska, 2008). Konsekwencją powyższych deficytów jest często trudność z nawiązaniem kontaktu emocjonalnego z tymi dziećmi, a także trudne relacje z ich rodzicami. Finalnie przekłada się to na brak motywacji ze strony uczniów-cudzoziemców, trudności w nauce i zniechęcenie się do kształcenia. Oddzielną kwestię stanowi znajomość języka. Nauczyciele jako najpoważniejszy problem w edukacji dzieci imigrantów podają brak lub trudny kontakt z dziećmi ze względu na nieznaną im języka, którym one się posługują. Inny rodzaj trudności nauczycieli w pracy z dziećmi obcego pochodzenia to problem w przygotowaniu materiałów edukacyjnych dla nich oraz sprawdzanie i ocenianie ich postępów w nauce. Tak więc niezbędne jest przygotowanie nauczycieli do obecności w szkole dzieci o innej kulturze, co niewątpliwie pomoże w organizowaniu kontaktu z uczniem i pozwoli

uniknąć wielu błędów w komunikacji. To zaś mogłoby pomóc w budowaniu zaufania uczniów-cudzoziemców do szkoły.

Odrębnym problemem nauczycieli, który utrudnia im często pracę z uczniami-cudzoziemcami jest słaby kontakt z ich rodzicami (Koniczna, Świdrowska, 2008). Dla funkcjonowania dziecka w szkole ważna jest zarówno ogólna postawa rodziców i uznawane przez nich wartości, jak też relacja rodziców ze szkołą. Motywacja dzieci do nauki jest znacznie wyższa wtedy, gdy czują zachętę w domu. Dotyczy to wszystkich dzieci, lecz w kontekście dzieci-cudzoziemców nabiera szczególnego znaczenia. Wyniki badań pokazują, że kontakty rodziców-cudzoziemców ze szkołą są dość często ograniczone (Koniczna, Świdrowska, 2008). Nie wynika to jednak z braku chęci, lecz z bariery językowej. Autorki badań wskazują na trzy podstawowe postawy rodziców wobec szkoły. Model pierwszy – zaangażowanego zainteresowania, kiedy rodzice aktywnie włączają się w życie szkoły, pomagając nauczycielom zwrócić uwagę na swój i dzieci kraj pochodzenia, odmienności kultury i poszerzając tym samym wiedzę wszystkich uczniów. Model drugi – neutralny. Rodzice, którzy wybierają taki rodzaj kontaktów ze szkołą, nie obawiają się tych kontaktów ani nie mają np. trudności językowych, nie chcą jednak być zaangażowani w żadne działania, które dodatkowo zabierają im czas. Model trzeci – wycofania, czyli unikania kontaktów. Tacy rodzice nie przychodzą na wywiadówki, więc dzieci często są jedynym kontaktem rodziny ze szkołą. Najczęściej zaobserwowanym modelem jest model drugi.

Bariery ograniczające dzieci-cudzoziemców w procesie edukacyjnym i integracyjnym

Podstawową barierą dzieci-cudzoziemców w procesie edukacyjnym i integracyjnym jest całkowity brak lub słaba znajomość języka polskiego. Zaangażowanie w naukę w szkole oraz jakość osiąganych przez dzieci-cudzoziemców rezultatów są ściśle uzależnione od poziomu znajomości języka polskiego. Generalna prawidłowość jest taka, że osoby mające problemy z komunikacją w języku polskim mają zwykle duże trudności z opanowaniem szkolnego materiału dydaktycznego, natomiast uczniowie cudzoziemcy dysponujący zdolnościami językowymi są w większości przypadków bardzo dobrymi uczniami, a co więcej w poziomie zaangażowania w naukę wybijają się ponad normę, tak klasową, jak i szkolną (Koniczna, Świdrowska, 2008). W większości przypadków niski poziom znajomości języka polskiego przekłada się w bezpośredni sposób na stopień udziału dziecka w życiu społecznym klasy lub szkoły. Świadomość nieznaności języka polskiego często bywa dla dzieci dodatkowym czynnikiem stresogennym, czego efektem jest postawa wycofania i pozostawanie na marginesie klasowej społeczności.

Dla dzieci-cudzoziemców często trudne jest także funkcjonowanie w życiu społecznym szkoły. Żadne z dostępnych na ten temat badań (Koniczna, Świdrowska, 2008; Gmaj, Iglicka, 2007; Sielatycki, 2007) nie wykazały, by dzieci-cudzoziemcy spotykały się w polskich szkołach z niepokojącymi przejawami nietolerancji, ksenofobii czy dyskryminacji. Nie oznacza to jednak, że się one w ogóle nie zdarzają. Postawy przyjmowane przez dzieci-cudzoziemców, ich zaangażowanie

w życie klasy idą zwykle w parze z bliskością kulturową w stosunku do Polski. Równocześnie poziom aklimatyzacji w szkolnej rzeczywistości jest też bezpośrednio powiązany z długością pobytu w Polsce, stopniem znajomości polskich realiów i tutejszej kultury. Autorki raportu „Młodzież, imigracja, tolerancja” wyróżniają dwa ogólne typy zachowań, postaw dzieci cudzoziemskich. Jeden to wycofanie, niepewność siebie, zamkniętość i nieśmiałość. Na drugi zaś składa się otwartość, łatwość wchodzenia w grupę, chęć i łatwość współpracy z innymi. Trudności z aklimatyzacją społeczną wzmaga m.in. późniejsze przybycie dziecka do nowo powstałej klasy, jak też różnice wiekowe, wynikające z przydzielania dziecka do konkretnej klasy według jego zdolności, a nie wieku.

Pomysły na pokonanie barier w procesie edukacji i integracji dzieci-cudzoziemców

- Podsumowując powyższe rozważania, należy przede wszystkim uzmysłowić sobie, że liczba imigrantów w naszym kraju wzrasta, a więc wzrastać także będzie liczba dzieci nie-Polaków w naszych szkołach. Powinniśmy wykorzystać fakt, że cudzoziemscy uczniowie nie są jeszcze zbyt liczni i już teraz podjąć odpowiednie działania, aby przygotować polskie szkoły do ich profesjonalnego przyjęcia poprzez:
- Kształcenie nauczycieli w zakresie kompetencji wielokulturowych, co pomoże im radzić sobie z różnorodnością w szkole. Nauczyciele i wychowawcy powinni rozwijać swoje kompetencje w pięciu obszarach: 1) wiedzy międzykulturowej, czyli wiedzy etnograficznej o danej grupie, ale także wiedzy socjologicznej dotyczącej grupy i jej związków z kulturą większości; 2) wrażliwości i otwarcia wobec innych, odmiennych kulturowo. Chodzi tutaj przede wszystkim o modelowanie przez nauczyciela określonych sytuacji reagowania na różnicę kulturową i odmienność, budowanie zaufania i szczerych relacji z dziećmi-cudzoziemcami oraz z ich rodzicami; 3) odpowiednich postaw i zachowań powstałych na skutek zapoznania się z różnicami kulturowymi między uczniami; 4) kompetencji językowych – od tzw. wrażliwości językowej, czyli znajomości kilku słów i rozumienia podstawowych wyrażań, poprzez bierne rozumienie języka swoich uczniów, aż do biegłej znajomości języka obcego; 5) umiejętność pomocy i wspierania uczniów w zakresie osvajania szoku kulturowego (Misiejuk, 2006). Potrzebne więc są specjalistyczne szkolenia w powyższych zakresach.
 - Większy wysiłek organizacyjny szkoły – dyrektorów i grona pedagogicznego, bo to oni poprzez swoją otwartą i zachęcającą postawę mogą zachęcić rodziców-imigrantów oraz ich dzieci do aktywniejszego uczestnictwa w środowisku szkolnym – zarówno w sferze edukacyjnej, jak i społecznej. Inicjatywa musi wychodzić od szkoły, gdyż trudno oczekiwać, by ambasadorami dialogu międzykulturowego były dzieci bądź ich rodzice przeżywający stres wynikający z adaptacji.
 - Zwrócenie większej uwagi na rolę rodziców uczniów-cudzoziemców. Znajomość stosunku rodziców do własnego pochodzenia, jak i ich chęci bądź jej braku do

- kultywowania w dziecku przynależności narodowej, pozwoli na zrozumienie wzajemnych potrzeb i oczekiwań, co w efekcie ułatwi nauczycielom skuteczne działanie, bez konieczności stawiania ucznia w sytuacji konfliktu emocjonalnego.
- Zwiększenie nacisku na naukę języka polskiego przez cudzoziemskich uczniów, co pomogłoby im w adaptacji w nowym otoczeniu, zarówno sferze edukacyjnej, jak i społecznej.
 - Wykorzystywanie tłumaczy, szczególnie przy klasyfikacji końcowej.
 - Rozszerzanie edukacji wielokulturowej, która daje możliwość poznania innych kultur i przeciwdziała stereotypizacji myślenia.

Literatura

- Gmaj K., Iglicka K. (2007), *Wyzwanie edukacyjne związane z migracjami do Polski. Rekomendacje*, Warszawa.
- Grzymała-Kozłowska A., Łodziński S. (red.) (2008), *Problemy integracji imigrantów*, Warszawa.
- Komisja Europejska (2003), *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010 r.*, Fundacja Systemu Edukacji, Warszawa www.codn.codn.edu.pl, z dnia 15.12.2009.
- Komisja Europejska (2005), *Wspólne Europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczyciela*, www.codn.codn.edu.pl, z dnia 15.12.2009.
- Konieczna J., Świdrowska E. (2008), *Młodzież, imigranci, tolerancja – raport z badań terenowych w szkołach*, Warszawa.
- MEN (2007), *Oświata i wychowanie*, www.stat.gov.pl, z dnia 12.12.2009.
- Misiejuk D. (2006), *Dzieci imigrantów i mniejszości narodowych*, [w:] *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Warszawa.
- OECD (2005), *Trends in international migration, annual report*, Paris
- Parzymies S. (2008), *Integracja europejska w dokumentach*, Warszawa.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 2 kwietnia 2009 r. w sprawie kształcenia dzieci imigrantów (2008/2328 (INI)). K.23., <http://www.europarl.europa.eu>, z dnia 20.12.2009.
- Sielatycki M. (2007), *Program edukacyjny Warszawa różnorodna. Komponent – Edukacja obcokrajowców w Warszawie*, www.ceo.org.pl, z dnia 12.12.2009.
- UNHCR, www.unhcr-budapest.org/poland, z dnia 10.12.2009.

Barbara Lulek
Uniwersytet Rzeszowski

PRZEMIANY WZAJEMNYCH RELACJI NAUCZYCIELI I RODZICÓW NA PRZESTRZENI XX WIEKU

TRANSFORMATIONS IN MUTUAL RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AND PARENTS IN THE SPACE OF XX CENTURY

Changes in school system in the space of XX century show different relationship between teachers and parents. The history shows that parents were associated with various roles in their children educational process. Pedagogical literature's analysis proves that family and school mutual relationship formed very different levels. Parents were shown as individuals totally conformed to school in the process of their children development. Parents were also deferred to teachers, as family was then assigned to them as helper, less competent component in the process of their own children's education. Nowadays, parents have more opportunities to participate in this process as well as to decide in all essential school matters.

Wstęp

Problematyka współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem nie jest zagadnieniem nowym. Przewijała się ona zarówno w literaturze okresu międzywojennego, jak i powojennego. Bogate opracowania badawcze i teoretyczne w zakresie współpracy między rodziną i szkołą, które powstały w wymienionych okresach, z uwzględnieniem koncepcji szkoły otwartej, środowiskowej, wychowującej, stworzyły podwaliny do kształtowania nowych relacji społecznych na linii szkoła – rodzina – środowisko w zmieniającej się rzeczywistości lat dziewięćdziesiątych. Stąd i współcześnie zaznacza się ożywiony ruch zmierzający do opracowania modelowych koncepcji wspólnego realizowania celów wychowawczych, tak przez rodziców, nauczycieli, jak i społeczność lokalną.

W XX w. podejmowano liczne próby realizacji w praktyce teoretycznie opracowanych koncepcji dotyczących szkoły środowiskowej, współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem społecznym, które nie przynosiły zakładanych rezultatów. W wielu wypadkach przyczyną takiego stanu był wybiórczy i zazwyczaj niepełny charakter działań inicjowanych przez nauczycieli, rodziców i instytucje społeczne. Brakowało szerszej płaszczyzny wzajemnych kontaktów, na której można by było dostrzec uwarunkowania i prawidłowości w tym zakresie.

Stopniowe otwarcie się szkoły na środowisko lokalne sprawia, że stała się ona częścią życia społecznego, przygotowując ucznia do podjęcia relacji międzyludzkich w stosunkach jednostka – społeczeństwo oraz jednostka – jednostka, kształtując

aspiracje, dążenia, zainteresowania i zdolności dzieci i młodzieży, nadążając za rozwojem techniki i nauki. Dzięki zmianom eliminuje się również w części przestarzałe treści, stanowiące hamulec rozwoju i przeszkodę we wdrażaniu tego, co nowe, twórcze i postępowe (Maszke, 1995, s. 12).

Dlatego ważnym wydaje się prześledzenie zmian, do jakich dochodziło w relacjach nauczycieli i rodziców, jak i przedstawicieli środowiska lokalnego w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia w polskiej szkole w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Tym zagadnieniom poświęcono niniejszy artykuł.

1. Stan relacji stosunków nauczyciele – rodzice w ujęciu historycznym

Problematyka współdziałania, współpracy i partnerstwa między rodzicami a nauczycielami wielokrotnie akcentowana była w literaturze pedagogicznej na przestrzeni wieków. Już w czasach Komisji Edukacji Narodowej użyto sformułowania edukacja obywatelska, które wywołało szeroki odzew w stanie nauczycielskim, jak również wśród społeczeństwa. Fakt ten można uznać za jedną z pierwszych, choć jeszcze nierozwiniętych form aktywnego udziału społeczeństwa w pracy szkoły. Podobne inicjatywy społeczne spotykano w XIX stuleciu. W tym czasie starano się wiązać szkołę z najbliższym terytorium, określanym jako parafia szkolna lub towarzystwo szkolne. Tworzono również dozory szkolne składające się z przedstawicieli społeczności lokalnej, odpowiedzialne za zapewnienie bytu materialnego szkole i nauczycielom. Popularną formą włączania się społeczności lokalnej w życie szkoły były publiczne popisy naukowe szkół, nazywane też egzaminami publicznymi. W ten sposób stymulowano kształtowanie się opinii publicznej o szkole, rozwijano kontrolę społeczeństwa nad szkołą oraz umożliwiano wyrażenie krytycznych opinii o jej pracy.

Na początku XX wieku pojawiły się hasła sugerujące konieczność demokratyzowania szkoły, przez wybór kierowników szkoły z grona nauczycieli dokonany przez przedstawicieli społeczności lokalnej. W tym okresie w polskiej myśli pedagogicznej sporo miejsca zajmowały postulaty związane z uspołecznieniem szkoły oraz uczestnictwem rodziców w radach pedagogicznych (Trempała, 1996, s. 195–202). W rozwiązaniach prawnych obligowano szkołę do współpracy z rodzicami i środowiskiem w procesie edukacji, nakładając na nauczycieli obowiązek poznania środowiska kulturalno-gospodarczego szkoły oraz pedagogizowania rodziców. Wzajemne relacje rodziców i nauczycieli oparto na indywidualnych i zbiorowych formach współpracy (wywiadówki, patronaty, zebrania klasowe, stowarzyszenia opiekuńcze i koła rodzicielskie [Bzowski, 1930], sprawozdania z pracy szkoły składane przed rodzicami i całym społeczeństwem).

Ten okres charakteryzują bogate doświadczenia w zakresie pracy szkoły w środowisku, tworzone na podbudowie przesłanek patriotycznych, silnych impulsów gospodarczych, kulturalnych i edukacyjnych, jak również społecznikowskiej działalności mieszkańców opartej na imperatywie wspólnej pracy (Jankowski, 2004, s. 53).

Bazując na doświadczeniach z okresu międzywojennego, w całym okresie powojennym mocno uwypuklano potrzebę współdziałania, współpracy i partnerstwa nauczycieli z rodzicami, w celu wniesienia nowych treści do procesu wychowawczego. Wzajemne relacje szkoły z rodziną i środowiskiem wyraźnie ewoluowały na przestrzeni dziesięcioleci, dlatego też wyróżnić należy w tym procesie kilka etapów.

Pierwszy okres charakteryzował się rekonstrukcją stosunków edukacyjnych na linii rodzina – szkoła – środowisko bezpośrednio po zakończeniu wojny, opartą na doświadczeniach z okresu międzywojennego, z tendencją do świadomego ignorowania przez polityków miejsca i roli rodziców w edukacji własnych dzieci. Bezpośrednio po wojnie stosunki rodziny, szkoły i środowiska opierały się na spontanicznej aktywności zaangażowanych stron, regulowały je apele i wezwania władz kierowane głównie do nauczycieli (Janke, Jakubiak, 1996, s. 148). W tym okresie rodzice chętnie podejmowali współpracę ze szkołą, grupując się pod przewodnictwem organizacji ideologicznych, wójtów, dawnych działaczy lub tworzyli samoistne zrzeszenia, które zapewniały nauczycielom podstawy bytu. Z czasem współpraca rodziny ze szkołą przybrała postać uregulowań prawnych umożliwiających powołanie do życia komitetów rodzicielskich, będących przedstawicielstwem rodziców w szkole (Nalepiński, 1967, s. 10–20). Jednak w tym okresie nie można mówić o rzeczywistym partnerstwie nauczycieli i rodziców, gdyż komitety rodzicielskie – jako ich reprezentacje nie posiadały niezbędnej autonomii, były organami uzależnionymi od kierownika szkoły, który zwoływał zebrania, zarządzał finansami, zatwierdzał plany ich funkcjonowania.

W etapie drugim współpraca rodziców i nauczycieli wiązała się z dążeniem do podporządkowania działalności organizacji rodzicielskich władzom państwowym i zapewnienia im poprawności politycznej oraz oddziaływania za pomocą indywidualnych i zbiorowych form kontaktów na środowisko rodzinne. Opisywany powyżej stan nadrzędności szkoły wobec rodziców pogłębił się w latach 1950–60. Komitety rodzicielskie zostały wówczas poddane nadzorowi rad narodowych, a później Komisji Oświaty i Kultury Gminnej, która czuwała nad ich ideologiczną poprawnością. Komitety rodzicielskie, jako prawnie sankcjonowana reprezentacja rodziców były w tym okresie „wewnątrzszkolną organizacją”, a jej pierwszoplanowym zadaniem w zakresie współdziałania ze szkołą była pedagogizacja rodziców w oparciu o zasady wychowania ideologicznego (Czerwiński, 1952, s. 40–57). Rodzice nie byli partnerami nauczycieli, jedynie współdziałali w przekazywaniu socjalistycznych poglądów. Szeroko propagowany szkołocentryzm wyznaczał rodzicom rolę drugorzędnego opiekuna. Tworzenie instrumentalnego modelu współpracy rodziny ze szkołą doprowadziło do alienacji wzajemnych kontaktów. Na przeszkodzie do pełnej współpracy stanęły liczne bariery o podłożu politycznym, społecznym, osobowościowym, m.in. przekonanie nauczycieli o niskim poziomie kultury pedagogicznej rodziców, brak wzajemnego zaufania rodziców i nauczycieli, niewłaściwa orientacja polityczna rodziców.

Próby konsolidacji wpływów dwóch podstawowych środowisk wychowawczych szkoły i rodziny oparte na dominującej roli szkoły, to kolejny okres w roz-

woju wzajemnych stosunków rodziny i szkoły. W latach 60. i 70. pojawiły się koncepcje mówiące o rodzinie i szkole jako kluczowych instytucjach wychowawczych, których działania wymagają zharmonizowania. Postulowano podjęcie współpracy nauczycieli z rodzicami w zakresie: informowania rodziców o postępach i zachowaniu ich dzieci, ustalania z rodzicami najważniejszych zasad postępowania z dziećmi, omówienia z nimi właściwości fizycznych i psychicznych dziecka, postępów i trudności w nauce oraz potrzeb w celu stworzenia najkorzystniejszych warunków jego życia i pracy w środowisku rodzinnym (Trempała, 1973, s. 44). Mimo tych postulatów nadal obserwowano brak szerszej płaszczyzny współpracy szkoły z rodziną, podmiotowego traktowania rodziców przez nauczycieli i rzeczywistego partnerstwa. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele w procesie współpracy funkcjonowali na zasadzie dwóch przeciwległych biegunów. Wzajemnym stosunkom towarzyszyła jedynie wymiana informacji dotycząca ocen i osiągnięć dziecka – ucznia.

Wszystkie te przemiany spowodowały, że na gruncie piśmiennictwa pedagogicznego zaczęto przedstawiać koncepcje eksperymentalne zmierzające do demokratyzowania stosunków na płaszczyźnie rodzice – szkoła, przez wzajemne poznanie środowisk, podniesienie poziomu wiedzy nauczycieli o znaczeniu współpracy oraz wdrażanie obu stron do aktywizacji w procesie edukacji. Jednocześnie w pedagogice pojawiało się pojęcie szkoły środowiskowej, szkoły otwartej, społeczeństwa wychowującego, w którym dominującą rolę odgrywali nauczyciele współpracujący ze środowiskiem lokalnym, zwłaszcza z rodzicami, traktujący ich jako rzeczywistych partnerów. Dlatego też podjęto liczne badania dotyczące oczekiwań rodziców wobec nauczycieli i nauczycieli wobec rodziców. Obraz, jaki wyłonił się z przeprowadzonych w tym okresie badań, wskazywał na swoistego rodzaju antynomię (Wołczyk, 1974, s. 62) między szkołą a środowiskiem rodzinnym dziecka, której towarzyszyła atmosfera wzajemnego niezrozumienia, jak też braku wsparcia ze strony rodziny dla szkoły (Muszyński 1975, s. 81), rzeczywisty brak kontaktu między rodzicami i nauczycielami chcącymi realizować w szkole odmienne cele. W związku z tym pojawiło się w literaturze pedagogicznej wiele koncepcji eksperymentalnych szkół (M. Z. Małyjasiaka, E. Trempały, M. Winiarskiego [Winiarski, 1975, s. 156], J. Mikulskiego [Mikulski, 1972, s. 100–102] i innych), w których obecność rodziców na terenie szkoły nie ograniczała się już do funkcjonowania w roli pomocników nauczycieli. Rodzice stawali się doradcami pedagogów, domowymi nauczycielami własnych dzieci, rzadziej pełnoprawnymi współpracownikami nauczycieli, realizującymi wspólne cele przez uczestnictwo w organizacji: życia społecznego szkoły, wewnętrznego życia klasy, procesu nauczania wychowującego, zajęć pozalekcyjnych i środowiskowej pracy szkoły (Kowalewski, 1976, s. 39, Trempała, 1976, s. 85–120).

Przyjmując powyższe założenia w praktyce szkolnej, stopniowo odchodzono od relacji hermetycznie zamkniętych na linii szkoła – rodzina na rzecz otwartości układu nauczyciele – rodzice. Współpraca szkoły z rodziną w latach 80. nadal była inicjowana przez szkołę i obejmowała najczęściej: wykłady, zebrania, zajęcia otwarte, imprezy okolicznościowe, uroczystości, uczestnictwo w procesie dydaktycznym i wy-

konywanie prac pomocniczych (Pańtak, Winiarski, 1982, s. 144). W tym okresie dążono do wytworzenia klimatu współpracy i zrozumienia, który intensyfikowałby wzajemne kontakty i sprzyjał sytuacji, w której szkoła stawałaby się powoli organizmem otwartym w stosunku do środowiska życia dziecka (Pilch, 1977, s. 12, 176), umożliwiając podjęcie rodzicom roli: opiekuna, mecenasa, towarzysza rozwoju i negocjatora. Optymalizacji kontaktów służyło również dążenie do poznania wzajemnych oczekiwań rodziców i nauczycieli wobec siebie, ich uwarunkowań oraz czynników intensyfikujących i utrudniających podjęcie współpracy (Rogała, 1989, s. 19–36, 82–86).

Znaczącą rolę w procesie tworzenia nowej wizji kontaktów rodziny i szkoły odegrała w tym czasie koncepcja opracowana przez M. Łobockiego, w której nauczyciele i rodzice, jako partnerzy, współdziałają dla dobra dziecka, współuczestnicząc w organizacji wielu różnorodnych form współpracy zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych (Łobocki, 1985, s. 40–135).

Mimo postulatów mówiących o konieczności wielokierunkowej współpracy w różnych obszarach edukacji między rodzicami i nauczycielami, rzeczywiste działania rodziców aktywistów podejmujących pracę w komitetach rodzicielskich w tym okresie w większości przypadków wskazywały na pełnienie przez rodziców drugorzędnej roli w procesie współpracy.

2. Nowe spojrzenie na relacje nauczycieli i rodziców w okresie transformacji ustrojowej

Uzyskanie przez państwo polskie w latach 90. pełnej niepodległości, wdrażanie nowych rozwiązań prawnych związanych z decentralizacją struktur powodowało, iż potrzebą historyczną stało się przybliżenie szkoły lokalnej grupie społecznej. Ponownie wrócono do idei szkoły otwartej na środowisko lokalne, zwłaszcza na rodzinę i inne grupy społeczne. Przekazanie szkół samorządom lokalnym, zwiększenie ich autonomii, akcentowanie roli rodziców w edukacji szkolnej dziecka wyznaczały kierunek dalszych przemian zmierzających do szerokiego uspołecznienia szkoły.

Funkcjonowanie w nowych warunkach społecznych stanowiło podstawę do podjęcia poszukiwań zarówno przez teoretyków, jak i badaczy: Z. Kwiecińskiego (Kwieciński, 1995), T. Lewowickiego (Lewowicki, 1994), R. Meighana (Meighan, 1991), M. Mendel (Mendel, 2000), D. Jankowskiego (Jankowski, 2001), B. Śliwerskiego (Śliwerski, 2002), Z. Frączek (Frączek, 2006, s. 31–48) i innych nowej wizji szkoły funkcjonującej w sytuacji permanentnej zmiany. Podkreślano konieczność demokratyzowania relacji szkoły z rodziną i środowiskiem, opisano modele i typy współpracy, jej podstawowe obszary, formy, zakres wspólnie podejmowanych działań oraz czynniki wyznaczające postawę rodziców wobec szkoły. Dążono także do przeprowadzenia radykalnych i gruntownych przeobrażeń w dziedzinie stosunków rodziny i szkoły, jak też poszukiwano innowacyjnych form współpracy.

W pracach pedagogicznych starano się wyselekcjonować i wyabstrahować z określonej rzeczywistości pewne jej istotne elementy, celem zbudowania z nich syntetycznej struktury, będącej skrótowym obrazem danej rzeczywistości. Dążono do przedstawienia stosunkowo przejrzystych wzorcowych rozwiązań dotyczących współpracy środowiskowej – zwłaszcza relacji szkoły z rodziną i środowiskiem. Propozycje takie w piśmiennictwie pedagogicznym tworzą dwa zasadnicze nurty. Pierwszy koncentrujący uwagę na stosunkach dorosłych współuczestników procesu współpracy – rodzicach, nauczycielach i przedstawicielach środowiska lokalnego, działających dla dobra dzieci – uczniów, lecz nieakcentujący roli ucznia w tym procesie. Drugi akcentujący wspólnotowe relacje trójpodmiotowe na płaszczyźnie rodzina – dziecko (uczeń) – nauczyciel, oparte na autentycznym partnerstwie wszystkich współuczestników, w której dziecko ujmowane jest jako rozwijający się i dojrzewający podmiot wychowawczy, wynikające z paradygmatu edukacji podmiotowej.

Nurt koncepcji akcentujących dorosłych współuczestników procesu współpracy reprezentują rozwiązania zaproponowane w literaturze przedmiotu przez: S. Kawulę (Kawula, Brągiel, Janke 1998, s. 209), B. Śliwerskiego (Śliwerski, 2001, s. 21), D. Elsner (Elsner, 2002, s. 3–5), M. Mendel (Mendel, 2002, s. 181–299), B. Lulek (Lulek, 2008).

Zarówno w koncepcji zaprezentowanej przez S. Kawulę, jak i B. Śliwerskiego najbardziej pożądanym modelem współpracy jest zaakceptowanie przez nauczycieli rodziców, jako potencjalnych doradców, ekspertów, od których można i warto się uczyć, a ich wiedzę i umiejętności należy wykorzystać w procesie edukacji. W tym też sensie rodzicielska partycypacja w codziennym życiu szkoły oznacza partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec zadań szkoły. To rodzaj kontaktów społecznych opartych na wzajemnej sympatii, życzliwości, zaufaniu między rodzicami i nauczycielami.

Mniej korzystnym rozwiązaniem są powiązania przystosowawcze (S. Kawula) i bierne zaangażowanie rodziców i nauczycieli (B. Śliwerski), które polega na ich pozytywnym ustosunkowaniu się do wymagań stawianych przez szkołę i rodzinę, przy jednoczesnym przekazaniu inicjatywy w ręce nauczycieli lub rodziców. W tej sytuacji wzajemnym stosunkom towarzyszy podporządkowanie jednego z podmiotów współpracy drugiemu i utrzymywanie między nimi swoistego dystansu. Nie dochodzi jednak do całkowitego przerwania jakichkolwiek styczności, które charakteryzuje bierne i opozycyjne funkcjonowanie rodziny i szkoły wobec siebie. Inicjatywy wychowawcze wychodzą najczęściej od szkoły w kierunku rodziny, ale nie napotykają na akceptację, ignorowane i niedostrzegane przez rodziców wywołują brak pozytywnego odzewu lub prowadzą do konfliktów między rodzicami i szkołą na tle odmiennych wzorów i poglądów.

W tym nurcie należy również umieścić modelowe rozwiązania w zakresie współpracy, które kreślą na łamach literatury praktycy, m.in. D. Elsner i inni. Zdaniem tej autorki edukacyjna działalność partnerów związana ze współpracą, silną współzależnością podejmujących ją członków, zwiększa często wielokrotnie osiągnięte rezultaty, optymalizując inicjowane działanie. Współpraca i współdziałanie

pozwalają na osiągnięcie najwyższego poziomu synergii, dzięki wspólnemu realizowaniu celów w oparciu o podział zadań, wzajemne wspieranie własnych działań i rzetelną komunikację. W przypadku koegzystencji, która obrazuje obojętność jednostek podejmujących wspólne działania, jak też w przypadku rywalizacji i walki tej synergii brakuje. Rywalizacja i walka prowadzą do powstawania ujemnych wartości dla wszystkich zaangażowanych stron, minimalizując założone cele.

Stanowisko akcentujące dorosłych współuczestników procesu współpracy prezentuje również M. Mendel. Wpisuje ona jednak stosunki rodziny i szkoły w szerszą perspektywę kształtowania się stosunków społecznych. Stanowisko takie zakłada poszerzenie kręgu osób zaangażowanych w edukację dzieci o członków lokalnej społeczności. Stworzone na tej podstawie edukacyjne partnerstwo obejmuje nie tylko rodziców i nauczycieli wzajemnie zapraszających się do współpracy, wzbogacających szkolne środowisko edukacyjne swoją wiedzą i umiejętnościami, wspólnie podejmujących działania na poziomie organizacyjnym, ale dotyczy również dzielenia się wszystkimi edukacyjnymi zobowiązaniami z przedstawicielami społeczności lokalnej. Prowadzi to do wspólnotowych form życia społecznego i korzystnych przekształceń rzeczywistości. W tym świetle współpraca ze społecznością, ukierunkowanie na wspólne cele, stanowią drogę ku kształtowaniu lokalnej wspólnoty, jej korzystnemu rozwojowi.

Dotychczas omówione rozwiązania modelowe ujmują współpracę jednostronnie, z perspektywy dorosłych współuczestników procesu edukacji – rodziców, nauczycieli, członków społeczności lokalnej i postulują jako najbardziej pożądaną opcję współpracę partycypacyjną, osadzoną na relacjach podmiotowych i partnerskich. W koncepcjach tych pominięto rolę dzieci – uczniów jako aktywnych jednostek w procesie współpracy. Ten nurt reprezentuje koncepcja A. W. Janke. Opracowany model „wspólnie z dzieckiem” przekracza ramy dotychczasowego myślenia o stosunkach rodziny i szkoły z punktu widzenia osób dorosłych, działających tylko dla dobra dziecka czy dobra społeczeństwa. Wyraża bowiem nastawienie i oczekiwanie współpracy dla urzeczywistnienia dobra wspólnego, które łączy potencjalnych współpracowników: rodziców – dzieci (uczniów) – nauczycieli (Janke, 2004, s. 130, 142–143). Wszyscy partnerzy partycypują na miarę indywidualnych możliwości we współpracy, jako równoprawni i równorzędni uczestnicy, w oparciu o autentyczność bycia, wzajemne uznanie, współodczuwanie i gotowość do aktywności.

Demokratyzujące się i humanizujące stosunki między rodziną i szkołą zmierzają w kierunku upodmiotowienia relacji i tworzenia nowych form współpracy. Zdaniem A.W. Janke (Janke, 2004, s. 152–154) chodzi o modernizowanie dotychczasowych dwupodmiotowych form kontaktów nauczycieli z rodzicami i przekształcanie ich w trójpodmiotowe relacje z udziałem dzieci – uczniów. W ten sposób tworzą się nowe, alternatywne formy kontaktów rodziców, dzieci i nauczycieli (trójpartnerska wywiadówka, wybór wychowawcy przez dzieci i rodziców, sondowanie opinii – skrzynka życzeń, itp.) pełne oryginalności, innowacyjności, umożliwiające autentyczne partnerstwo zaangażowanych stron. Znaczącą rolę odgrywają w procesie współpracy rady szkolne (Śliwerski, 2002), rady pedagogiczne, samorządy

uczniowskie i rodzicielskie oraz mentorzy i liderzy animujący współpracę twórczą (Jankowski, s. 2001, s. 38, 46).

Podsumowanie

Dokonana analiza dowodzi, że współcześnie dochodzi do licznych przemian w stosunkach rodziny i szkoły – co powoduje ich przewartościowanie. Uporczywa obrona szkoły przed uczestnictwem rodziców w życiu placówki systematycznie ewoluje, choć często w ograniczonych formach w kierunku współpracy i partnerstwa partycypujących podmiotów. Od modelu instrumentalnych stosunków na płaszczyźnie rodzina – szkoła, poprzez ich alienację, szkołocentryzm, pseudodemokratyzację, współczesna szkoła zmierza ku świadomej współpracy oraz autonomii rodziców i nauczycieli. W edukacyjnej rzeczywistości coraz powszechniej funkcjonuje wspólnotowe podejmowanie działań przez partycypujące w procesie edukacji podmioty, zwłaszcza rodzinę, szkołę, instytucje i organizacje społeczne – przy uznaniu wzajemnej niezależności i odpowiedzialności za podejmowane działania dydaktyczne i wychowawcze. Wzajemne relacje rodziców i nauczycieli oparte są na dialogu (Frączek, 2005, s. 105–110), gwarantują zatem równorzędność partnerów (symetryczne stosunki), wzajemną tolerancyjność (poszanowanie odmienności w myśleniu i postępowaniu), otwartość, szczerłość, wzajemne zrozumienie, zbliżenie społeczno-emocjonalne uczestników relacji, poszukiwanie konsensusu i na tej bazie rozwijanie wielostronnej współpracy (Frączek, 2000, s. 25) dla dobra dziecka.

Literatura

- Bzowski J. J. (1930), *Szkoła i rodzina – ich wzajemny stosunek i formy współżycia*, Lwów, Warszawa.
- Czerwiński F. (1952), *O współpracy domu ze szkołą*, Warszawa.
- Elsner D. (2002), *Odmowa współpracy – tracisz ty, tracimy wszyscy*, „Dyrektor Szkoły”, nr 1.
- Frączek Z. (2005), *Potrzeby edukacyjne w obliczu zmian cywilizacyjnych*, [w:] Karpińska A. (red.), *Edukacyjne tendencje XXI wieku*, Białystok.
- Frączek Z. (2006), *Edukacja dla przyszłości. Doskonalenie jakości pracy szkoły i nauczyciela*, [w:] Szluz B., Frączek Z. (red.), *W trosce o współczesnego człowieka*, Rzeszów.
- Frączek Z. (2007), *Między nadzieją a wątpliwością – w poszukiwaniu szkoły jutra*, [w:] Zatoń K., Koszyc T., Sołtysik M. (red.), *Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Tom II, Wrocław.
- Janke A. W. (2004), *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra.
- Jankowski D. (2001), *Szkoła, środowisko, współdziałanie*, Toruń.

- Jankowski D. (2004), *Edukacja wobec zmiany*, Toruń.
- Janke A. W., Jakubiak K. (1996), *Stosunki rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej. Zarys dziejów nowożytnych i najnowszych*. [w:] Jundziłł J. (red.), *Studia pedagogiczne. Rodzina i wychowanie w rodzinie*, Bydgoszcz.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (1998), *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- Kawula S. (1995), *Integracja i syntonja w relacjach rodzina szkoła*, [w:] Janke A. W. (red), *Pedagogiczne relacje rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz.
- Kowalewski F. (1976), *Wychowanie i społeczna działalność szkoły w środowisku*, Warszawa, Poznań.
- Kwieciński Z (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Lewowicki T. (1994), *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów.
- Łobocki M. (1985), *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa.
- Maszke A.W. (1995), *Statość i zmienność w naukach pedagogicznych*, Olsztyn.
- Meighan R. (1991), *Edukacja elastyczna. Jutro twego dziecka decyduje się dziś*, Toruń.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły, gminy*, Toruń.
- Mendel M. (2000), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń.
- Mendel M. (2002), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń.
- Mikulski J. (1972), *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa.
- Muszyński H. (1975), *Wstęp*, [w:] Muszyńska Ł. (red.), *Rodzice i nauczyciele*, Warszawa.
- Nalepiński W. (1967), *Działalność komitetów rodzicielskich*, Warszawa.
- Pańtak G., Winiarski M., (1982), *Szkołą środowiskowa na wsi*, Warszawa.
- Pilch T. (1997), *Szkoła i nauczyciele w procesie przemian środowiska wiejskiego*, Warszawa.
- Rogala S. (1989), *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Wrocław, Warszawa.
- Śliwerski B. (2002), *Rada szkoły – rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, Kraków.
- Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa.
- Trempała E. (1996), *W poszukiwaniu edukacji szkolnej i nieszkolnej*, Bydgoszcz.
- Trempała E. (1997), *Wychowanie zintegrowanie w środowisku szkoły*, Warszawa.
- Trempała E. (1973), *Wychowanie w środowisku szkolnym*, Bydgoszcz.
- Winiarski M. (1975), *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Warszawa.
- Winiarski M. (2000), *Znaczenie i warunki rozwoju dialogu edukacyjnego rodziców i nauczycieli*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 7–8.
- Wołczyk J. (1974), *Zbiorcza szkołą gminna*, Warszawa.

OPIEKUŃCZE FUNKCJE SZKOŁY A WSPÓŁPRACA Z RODZINĄ UCZNIĄ

PROTECTIVE DUTIES OF SCHOOL AND CO-OPERATION WITH PUPIL'S FAMILY

The text refers to the problem of the partnership between school and pupil's family as a necessary element of realization the tutelary role of school.

The author indicates the importance of co-operation with child's family, formal regulations as well as Polish reality in this area. The analysis of protective functions of school, its topicality and accomplishment nowadays was taken into consideration too. The author emphasizes that many of these functions are impossible without proper co-operation with child's family.

Współpraca z rodziną – koniecznością we współczesnej szkole

Szkoła jest – po rodzinie – niezwykle ważnym środowiskiem wpływającym na rozwój dzieci i młodzieży, decydującym o ich przystosowaniu do samodzielnego funkcjonowania w późniejszym – dorosłym życiu. Jest ona instytucją, której zasadnicze zadania to kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, a jednocześnie środowiskiem społecznym i wychowawczym, wspólnotą nauczycieli i uczniów (dobrze, jeśli także rodziców), stanowiącą swoistego rodzaju formę przekazu kulturowego (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 227). Dla prawidłowego przebiegu odbywających się w szkole procesów kształcenia i wychowania konieczne jest współdziałanie wszystkich zaangażowanych w nie podmiotów. Oczywiście jest współpraca nauczycieli i uczniów (stanowi ona istotę pedagogicznej działalności szkoły, choć w rzeczywistości, w praktyce nie zawsze jawi się jako oczywistość). By jednak oddziaływanie szkoły były optymalne, konieczne jest zaangażowanie w jej działalność także rodziców uczniów, a nawet szerzej – całej społeczności lokalnej, środowiska, w którym ta instytucja oświatowa funkcjonuje (Ruszaj, 2004, s. 149).

Bez wątplenia rodzice są odpowiedzialni za własne dzieci – a tym samym za wszystkie sprawy, które ich dotyczą. Niezwykle ważną jest z pewnością sprawa edukacji. Jej jakość decyduje bowiem w znacznym stopniu o przyszłym życiowym powodzeniu jednostki. Skoro rodzice są odpowiedzialni za dziecko, to z pewnością powinni czuć się także odpowiedzialni za jakość szkolnych, pedagogicznych oddziaływań. W tym przypadku jednak wspomniana odpowiedzialność jest dzielona, staje się współodpowiedzialnością rodzica i nauczyciela. Nauczyciel ma za zadanie

wspierać rodziców w spełnianiu ich funkcji wobec dzieci (Mendel, 2007, s. 19, 53). Połączenie autentycznej troski rodziców o dziecko, jego dobrej znajomości, gotowości podejmowania wysiłków na jego rzecz z merytorycznym przygotowaniem nauczyciela, znajomością technik oddziaływania na uczniów daje szansę na osiągnięcie optymalnych efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Właściwie przebiegająca, oparta na dialogu i wymianie doświadczeń współpraca nauczycieli i rodziców przynosi wymierne korzyści zaangażowanym w nie stronom:

- przyczynia się do pogłębienia wiedzy nauczycieli o uczniach, ich rodzinach, wypełnianiu przez nie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, napotykanym przez rodziców problemach;
- umożliwia rodzicom uzyskanie bądź poszerzenie wiedzy i umiejętności pedagogicznych i psychologicznych, informacji o funkcjonowaniu szkoły, o nauczycielach i wychowawcach w niej pracujących czy też zachowaniu ich dzieci;
- ogranicza wzajemne negatywne nastawienia, nieufność, ujemne skutki stereotypów w postrzeganiu siebie, umożliwia wyjaśnienie nieporozumień, przez co przyczynia się do podniesienia autorytetu rodziców i nauczycieli;
- umożliwia większy udział rodziców w konstruowaniu programu wychowawczego szkoły, pewien wpływ na program nauczania, na ustalanie kryteriów uwzględnianych przy ocenianiu osiągnięć uczniów, tym samym zwiększa poczucie współodpowiedzialności rodziców za te sfery funkcjonowania szkoły, ogranicza ich postawy roszczeniowe;
- zwiększa świadomość pedagogiczną rodziców przez poszerzenie ich wiedzy, współudział i współodpowiedzialność za przebieg edukacji dzieci i młodzieży, odgrywa istotną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w domu, jak również w szkole;
- dzięki stanowiącemu jej podstawę nawiązaniu relacji o charakterze osobowym, a nie jedynie przedmiotowym, między rodzicami a nauczycielami umożliwia upodmiotowienie tych relacji i przekształcenie andragocentrycznej (dotychczas dominującej) relacji dwupodmiotowej (rodzice – nauczyciele) w relację trójpodmiotową (nauczyciele – uczniowie/dzieci – rodzice) lub wielopodmiotową (obejmującą innych członków rodziny i pracowników szkoły);
- może stanowić doskonały punkt odniesienia dla krzewienia idei współpracy międzyludzkiej i rozwijania tych umiejętności u uczniów, co sprzyja z kolei wyższym osiągnięciom dydaktycznym uczniów, ich większej aktywności pozalekcyjnej i zaangażowaniu w życie klasy, szkoły, czyli społecznieniu;
- umożliwia wzajemną pomoc w sytuacjach, w których rodzina albo szkoła nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć napotykanym trudności;
- przyczynia się do humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych (Kozubska, 2004, s. 314–315).

Badania dowodzą, że powodzenie szkolne i życiowe uczniów w ogromnej mierze zależą od siły związku środowiska rodzinnego i szkolnego oraz jakości ich współpracy. Nauczyciele i rodzice wydają się być naturalnymi sojusznikami, partne-

rami, dzielącymi wspólne doświadczenie i połączonymi wspólnym celem, jaki stanowi dobro dziecka, a bardziej szczegółowo – jego edukacyjny i życiowy sukces (Mendel, 2007, s. 7).

Współdziałanie z rodziną ucznia – teoria i praktyka

Współpraca z rodziną ucznia (czy – szerzej – ze środowiskiem) we współczesnych społeczeństwach okazuje się koniecznością. W praktyce jednak przyjmuje ona różne – mniej lub bardziej pożądane – style, modele i formy (zob. Lulek, 2008, s. 48–53). Można na przykład wskazać trzy rodzaje współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem: delegujący, konsultacyjny i kooperacyjny (Lulek, 2008, s. 200–208). Najbardziej pożądany jest ten ostatni, w którym relacje szkoły z podmiotami środowiskowymi, a zwłaszcza z rodziną, charakteryzuje równorzędność praw i obowiązków nauczycieli oraz rodziców we wszystkich czynnościach odnoszących się do procesu kształcenia i wychowania, przy jednakowym ich udziale w podejmowanych decyzjach. Wzajemne relacje rodziców i nauczycieli cechuje swobodne wyrażanie opinii oraz poglądów, także tych będących wyrazem odmiennych stanowisk. Rodzice pełnią rolę partnera i współpracownika nauczyciela (Lulek, 2008, s. 205–206).

Najbardziej wskazana forma relacji szkoły z rodziną ucznia to autentyczne partnerstwo, cechujące się równością pozycji zaangażowanych we wspólne działania podmiotów, uznaniem wspólnego celu, jakim jest dobro dziecka. Współcześnie przybiera otwartych i konsekwentnych zwolenników opcji bezwarunkowej równości rodziny i szkoły. Stanowczo neguje się postaci relacji rodzina – szkoła oznaczające przystosowanie, inercję i opozycję. Postulowana zaś jest partycypacja, aktywność i kompromis, w których zawiera się istota współpracy (Segiet, 1999, s. 38; Piotrowiak, 2004, s. 330). Maria Mendel postuluje, by rodzice i nauczyciele byli dla siebie sprzymierzeńcami, starając się być razem po jednej stronie – w przymierzu z uczniem i dla dobra ucznia (Mendel, 2007, s. 7–8). Niekiedy mówi się nawet o trójpodmiotowym partnerstwie – akcentując także rolę ucznia w procesie współpracy (za: Lulek, 2008, s. 50). Jest to stanowisko jak najbardziej słuszne. Rozstrzygnięcie pewnych spraw przez nauczycieli i rodziców „dla dobra dziecka”, ale bez uwzględnienia jego zdania nie wydaje się bowiem najlepszym wyjściem. Udział dzieci i młodzieży we współpracy szkoły z rodziną jest dobrym sposobem kształtowania umiejętności funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie, wyrażania własnego stanowiska i potrzeb w sposób, który uwzględniałby nadrzędne interesy (w tym także interesy innych jednostek). Prawdopodobnie jednak wspomniana koncepcja partnerstwa nieprędko stanie się powszechnie obowiązującą. W bliższej perspektywie bardziej prawdopodobna jest większa aktywizacja środowisk rodzicielskich we współpracy ze szkołą.

Warto wspomnieć, że w polskim systemie edukacji stworzono rodzicom warunki zwiększenia ich udziału w życiu szkoły, decydowaniu o kształceniu edukacji oraz wychowaniu ich dzieci. Obecnie wyraźnie podkreślane są prawa rodziców

w szkole. Pod tym pojęciem rozumie się ogół przepisów regulujących stosunki między rodzicami a szkołą, umożliwiających zgłaszanie roszczeń wobec władz szkolnych w sprawach dotyczących ich dzieci czy uzyskiwanie przywilejów we wzajemnych relacjach na płaszczyźnie szkoła – dom (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 165). Wynikają one z: 1) Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, zgodnie z którą „rodzice mają pierwszeństwo w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom”; 2) Protokołu Pierwszego do Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, w świetle którego „nikt nie będzie pozbawiony prawa do nauki. W wykonywaniu wszelkich funkcji w dziedzinie wychowania i nauczania Państwo będzie szanowało prawa rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi”; 3) Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych, który gwarantuje wolność rodziców lub opiekunów prawnych w zapewnieniu swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniami; 4) Europejskiej Konwencji Praw Człowieka; 5) Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r., która gwarantuje „wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny”, możliwość zakładania przez rodziców własnych szkół lub posyłania swoich dzieci do szkół niepublicznych oraz prawo do pobierania przez dzieci nauki religii w szkołach publicznych na zasadzie pełnej dobrowolności. Rodzice mają prawo do: bezpłatnej, powszechnej, obowiązkowej edukacji dzieci, do współdecydowania o wcześniejszym rozpoczęciu nauki dziecka, do indywidualnego toku nauczania dziecka, do jego nauczania poza szkołą, do uzyskiwania informacji o wynikach w nauce dziecka, do współdecydowania w szkole – o charakterze opiniodawczo-doradczym (rada rodziców) i kontrolno-oceniającym (rada szkoły) (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 165). Do aktów normatywnych wyznaczających prawa rodziców wobec edukacji dzieci zaliczyć można ponadto: Konwencję o Prawach Dziecka, Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską, Ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty, Ramowy Statut Szkoły Publicznej (szerzej na ten temat: Lulek, Król, 2004, s. 203–206; Lulek, 2008, s. 56–57).

Dla aktywizacji rodziców we współdziałaniu ze szkołą istotne znaczenie ma możliwość tworzenia rad rodziców. Organ ten może występować do dyrektora i innych organów szkoły lub placówki, organu prowadzącego ją oraz organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły lub placówki. Do jej kompetencji należy uchwalanie – w porozumieniu z radą pedagogiczną – programu wychowawczego szkoły oraz programu profilaktyki, a także opiniowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania oraz opiniowanie projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły (Starzyński, 2007, s. 45–46).

Polskim rodzicom stworzono więc szansę autentycznego włączenia się w organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, współdecydowania o jego kształcie. Nie oznacza to jednak, że szkolna rzeczywistość jest jej pełnym wyrazem. Niestety, w odniesieniu do znacznej liczby polskich szkół nadal adekwatne są słowa Marii Mendel: „Szkoła skupia uczniów, nauczycieli i rodziców. Ci pierwsi chodzą tu

na lekcje, drudzy do pracy, trzeci na zebrania. Wychodzą z wyraźną ulgą” (Mendel, 2007, s. 32). Normą jest dystans rodziców wobec nauczyciela (Mendel, 2007, s. 17). W stosunkach między rodzicami i nauczycielami brak jest istotnej dla współpracy symetrycznej współzależności (Kozubska, 2004, s. 316). „Asymetryczna współzależność sprawia, że «kompetentni fachowcy», «posiadacze patentu na wiedzę», «profesjoniści» rzadko oczekują wskazówek, rad od rodziców. Zależą jedynie od «amatorów», «petentów», «laików» w zakresie pomocy, informacji, świadczenia usług, gdy pojawiają się problemy szkoły, problemy z uczniem” (Segiet, 1999, s. 65).

Konsekwencją takiej postawy nauczycieli (między innymi) jest fakt, iż większość rodziców nie uczestniczy w pracach na rzecz szkoły. Jeśli już to czynią, to podejmują raczej aktywność adresowaną do klasy. Bywa tak, że szkoła i rodzina to dwa oddzielone od siebie światy, w których każdy chce działać sam i nie chce drugiemu pozwolić na wtrącanie się – dopóki nie ma problemów z uczniem. Kontakty rodziców z nauczycielami niejednokrotnie sprowadzają się do wizyt w wyznaczonych godzinach przyjęć. Świadczyć to może o daleko posuniętej formalizacji, a nawet biurokratyzacji stosunku nauczyciele – rodzice.

Współpraca szkoły z rodziną ucznia najczęściej przyjmuje trzy typowe formy: utrzymywanie kontaktu z nauczycielem (korespondencja, wywiady, spotkania okazjonalne itp.); uczestnictwo i współorganizowanie imprez, wycieczek; świadczenia pracy, usług na rzecz klasy i szkoły (dowożenie dzieci na basen, finansowanie zakupów, upiększanie klasy itp.) (Mendel, 2007, s. 68–70). Wydaje się, że formy współpracy, jakie szkoła proponuje rodzicom straciły swą aktualność. Angażują one bowiem rodziców jako użytecznych pomocników nauczycieli, spełniających funkcje typu usługowego. Można zaryzykować stwierdzenie, że gronu pedagogicznemu nie zależy na autentycznej współpracy z rodzicami, gdyż ona oznaczałaby konieczność szanowania ich prawa współdecydowania o kształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole (Mendel, 2004, s. 299–301, 307–308).

Postawę rodziców wobec szkoły można określić jako bierną, wyrażającą się oczekiwaniem na inicjatywę ze strony tej instytucji (Segiet, 1999, s. 75–76, 84, 153, 158; Kozubska, 2004, s. 316; Piotrowiak, 2004, s. 331). W praktyce rzeczywiście inicjatorem współpracy z rodziną jest nauczyciel – to on zaprasza rodziców do współdziałania, odpowiadając niejako na przyjęcie dziecka do swojej społeczności (Mendel, 2007, s. 77). Skorzystanie z tego zaproszenia utrudnia (a niekiedy wręcz uniemożliwia) fakt, że w typowej polskiej szkole nie ma miejsca (fizycznie) dla rodziców (Mendel, 2007, s. 65, 72; Babiuch, 2002, s. 11). Nie pozwala im to poczuć się naprawdę „u siebie”, a w takich warunkach trudno o aktywną działalność, zaangażowanie.

Współpracujący ze sobą (niekiedy tylko w wymiarze niezbędnego minimum) rodzice i nauczyciele formułują pod swoim adresem konkretne oczekiwania. Badani przez Waldemara Segieta rodzice oczekiwali od nauczycieli swoich dzieci przede wszystkim: przekazywania wiedzy, dobrego nauczania; profesjonalizmu, wysokich kwalifikacji, rzetelnej wiedzy, kompetencji; wyrozumiałości i tolerancji wobec uczniów; udzielania uczniom pomocy, wsparcia; współpracy, kontaktów z rodzicami;

ufności, otwartości, dobrej atmosfery; sprawiedliwej oceny ucznia, obiektywizmu; rzetelnej pracy, sumiennego wykonywania obowiązków; cierpliwości, spokoju, taktu, kultury; szacunku i partnerstwa w kontaktach z rodzicami; większego zaangażowania, poświęcenia; większej elastyczności; konsekwencji; rad, wskazówek, pouczenia rodziców. Nauczyciele z kolei oczekiwali od rodziców: współpracy, kontaktu, zainteresowania szkołą; pomocy dzieciom z trudnościami w nauce; tolerancji i zrozumienia; zaufania do nauczycieli; szczerości i obiektywizmu w ocenie dziecka; szacunku i życzliwości; dojrzałości i konsekwencji w pracy z dziećmi; korzystania ze wskazówek nauczycieli; rady, kierowania, krytyki. Wspólne obszary pożądanej aktywności rodziców i nauczycieli dotyczyły: zaangażowanego uczestnictwa w kształtowaniu i rozwoju osobowości dziecka; doskonalenia sposobu, form i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej; doskonalenia współpracy domu rodzinnego ucznia z jego szkołą; rozwijania właściwych stosunków i relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami; poszukiwania skutecznych i właściwych rozwiązań w praktyce edukacyjnej, sprzyjających jednocześnie układowi rodzice – nauczyciele (Segiet, 1999, s. 86–87, 91).

Podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach Barbara Lulek. Stwierdziła ona, że do pożądanych zachowań i cech rodziców nauczyciele zaliczali: konsekwencję w postępowaniu z dzieckiem; zainteresowanie osiągnięciami szkolnymi dzieci; systematyczną kontrolę prac domowych; korzystanie ze wskazówek nauczycieli; częste kontakty z nauczycielami; opiekę nad dziećmi po zajęciach lekcyjnych; troskę o higienę i wygląd dzieci; rozwiązywanie problemów wychowawczych swoich dzieci; udzielanie pomocy dzieciom mającym trudności w nauce; wspieranie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły; zainteresowanie warunkami pracy szkoły, udzielanie pomocy materialnej szkole (Lulek, 2008, s. 175–176). Rodzice zaś oczekiwali od nauczycieli: sprawiedliwej oceny osiągnięć uczniów; interesującego i zrozumiałego prowadzenia lekcji; dawania dobrego przykładu; udzielania pomocy dzieciom mającym trudności w nauce; systematycznej kontroli wiadomości; wysokiego poziomu nauczania; uwzględniania indywidualnych możliwości uczniów; prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, kół zainteresowań; częstszych kontaktów z rodzicami; udzielania pomocy rodzicom mającym trudności w wychowaniu dzieci (Lulek, 2008, s. 181).

Generalnie można stwierdzić, że rodzice oczekują od nauczycieli przede wszystkim profesjonalizmu dotyczącego głównie sfery dydaktyki, natomiast nauczyciele od rodziców – właściwego wypełniania opiekuńczo-wychowawczych zadań oraz włączania się w edukację dziecka. Rodzice chcą też być na bieżąco informowani o postępach dziecka oraz ewentualnych problemach. Oczekują przy tym nie tylko informacji o ocenach dziecka, ale także wskazówek, nad czym i w jaki sposób pracować. Chcieliby móc liczyć na radę i pomoc nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, oczekują fachowej, ciekawie przekazanej wiedzy. Liczą na zrozumienie, wsparcie, nie zaś obarczanie odpowiedzialnością za kłopoty dziecka. Chcieliby mieć poczucie wpływu na to, co dzieje się z ich dzieckiem w szkole, dlatego oczekują od nauczycieli otwartości na sugestie, prośby. Oczekują

też poszanowania swoich uczuć, dlatego nie chcą, aby zastrzeżenia wobec nich samych oraz ich dzieci były wygłaszane w obecności innych rodziców (za: Babiuch, 2002, s. 12).

Oczywistym jest, że współpraca rodziców i nauczycieli nie zawsze przebiega optymalnie. Zaangażowane w nią osoby wskazują szereg czynników mających niekorzystny wpływ na tę sferę działalności szkoły. Badani przez Barbarę Lulek rodzice i nauczyciele do czynników utrudniających współpracę z rodzicami zaliczyli: niedostatki bazy lokalowej i trudności materialno-organizacyjne; niedobory finansowe – brak środków na prowadzenie szkoły; godziny pracy szkoły; wielkość szkoły; liczbę uczniów w klasie; odległość miejsca zamieszkania od szkoły; brak silnych grup rodzicielskich działających przy władzach samorządu terytorialnego i władzach oświatowych; brak czasu nauczycieli; pracę na kilku etatach. Wyłącznie rodzice wskazywali brak ujęcia procesów współdziałania w stałe ramy organizacyjne, natomiast tylko nauczyciele – nasycenie środowiska instytucjami i organizacjami środowiskowymi; własne niskie płace (wymienienie tego ostatniego czynnika może dziwić – współpraca z rodziną ucznia jest wpisana w specyfikę zawodu nauczyciela i raczej nie powinna być uzależniana od gratyfikacji) (Lulek, 2008, s. 198).

Wśród przyczyn nieprzychylnego stosunku rodziców do szkoły wymieniane bywają ich własne szkolne doświadczenia (z czasów dzieciństwa), doświadczenia z wcześniejszych kontaktów z nauczycielami starszych dzieci lub z nauczycielami przedszkolnymi, znaczna rozbieżność między wartościami, priorytetami wychowawczymi rodziców, preferowanymi przez nich metodami utrzymania dyscypliny a wymaganiami i specyfiką oddziaływań szkoły. Niechęć i nieufność wobec nauczycieli może także wynikać z faktu, że niekiedy rodzice traktują ich jako swoich konkurentów. Niektóre osoby mają też poczucie, że nauczyciele formułują pod ich adresem zbyt wysokie wymagania, nie licząc się z ich możliwościami. Przyczyną niezbyt pozytywnego stosunku części rodziców do nauczycieli jest pewien brak delikatności przy przekazywaniu informacji o trudnościach i niepowodzeniach dzieci (Babiuch, 2002, s. 9–10).

Istnieje też niewątpliwie kategoria „trudnych rodziców”, z którymi współpraca wymaga od nauczyciela większego wysiłku oraz szczególnych umiejętności i predyspozycji. Do tej grupy z pewnością można zaliczyć rodziców unikających współpracy ze szkołą, niewykazujących zainteresowania nią, niezaangażowanych, zaniebujących sprawą dziecka, nadopiekuńczych, perfekcjonistycznych, bezradnych, wrogich, agresywnych wobec szkoły, kłótliwych, skłóconych ze sobą, bezrobotnych, a także rodziców – nauczycieli (Babiuch, 2002, s. 84–108; Lulek, 2008, s. 45).

Opiekuńcza działalność szkoły a współpraca z rodziną

Współpraca z rodziną ucznia jest niezwykle ważnym, ale niełatwym zadaniem współczesnej szkoły. Konieczna jest ona w zakresie wszystkich funkcji tej placówki oświatowej. Oczywiście i raczej niekwestionowana jest w sferze wychowania – szkoła nie może wychowywać „wbrew” rodzinie. Nawet jeśli oddziaływania wy-

chowania środowiska rodzinnego nie mają pożądanego charakteru, to proste ich kwestionowanie przez kadre pedagogiczną szkoły z pewnością nie przyniesie pożądanego rezultatu. Właściwa będzie raczej próba przekonania rodziców, że ich działania nie są tymi najważniejszymi, skłonienia do ich dobrowolnej zmiany. O współpracy z rodzicami stosunkowo łatwo także w sferze dydaktyki. Szkoła kojarzona jest przecież przede wszystkim z instytucją nauczającą – dziecko przychodzi do niej „po wiedzę”. Tego rodzice raczej nie kwestionują, zdecydowana większość z nich czuje się też zobowiązana do udziału w realizacji tej funkcji szkoły (przynajmniej w podstawowym zakresie – np. sprawowania kontroli i udzielania pomocy w pracy domowej ucznia). Warto jednak poświęcić nieco uwagi kolejnej grupie funkcji szkoły – funkcjom opiekuńczym, w których przypadku współdziałanie z rodziną dziecka ma niezwykle istotne znaczenie, a nawet niekiedy jest niezbędne do ich zrealizowania.

Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły to tematyka traktowana w pedagogicznej literaturze dość fragmentarycznie. Zagadnienie to sygnalizował Albin Kelm, który podzielił je na cztery zakresy:

- funkcje elementarne (wewnętrzne): zapewnienie uczniom bezpieczeństwa, ochronę zdrowia, troskę o higienę pracy;
- funkcje kompensacyjne (wyrównawcze): udzielanie pomocy materialnej, organizowanie żywienia i dożywiania, organizowanie opieki nad dziećmi w świetlicy szkolnej lub półinternacie, zapobieganie niepowodzeniom szkolnym i przeciwdziałanie ich skutkom, opiekę nad dzieckiem utalentowanym;
- funkcje integracyjne – polegające na wiązaniu działalności szkoły w zakresie opieki nad dzieckiem z działalnością rodziny i instytucji środowiska lokalnego, realizowane na dwóch płaszczyznach – wewnątrz szkoły oraz na zewnątrz;
- opiekę całkowitą szkoły realizowaną poprzez tworzenie internatów, burs, ośrodków szkolno-wychowawczych (Kelm, 1983, s. 145–155).

Stanowisko Albina Kelma pięć lat później w pewnym sensie rozwinął i skonkretyzował Jerzy Materne. Zwrócił uwagę, że opiekuńcze funkcjonowanie szkoły (jako instytucji) wiąże się z szerokim zjawiskiem opieki społecznej, która nastawiona jest na trzy generalne zadania: zapewnienie podstawowych warunków i środków do wszechstronnego rozwoju ludzi na miarę ich indywidualnych predyspozycji; profilaktykę opiekuńczą – zapobieganie wszelkim deformacjom rozwoju; ratownictwo. Funkcje i zadania szkoły w dziedzinie opieki powinny być wyznaczone przez te trzy sfery (Materne, 1988, s. 68).

Szkoła, według Jerzego Materne, ma do spełnienia trzy główne założone funkcje: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą (czyli wspierającą, warunkującą prawidłowy rozwój ucznia, jak też prawidłową realizację nauczania i wychowania) (Materne, 1988, s. 69). Z ostatniej wyprowadził on kilka bardziej szczegółowych funkcji, konkretyzując, na czym polega w praktyce realizowanie opieki w szkole. Zaliczył do nich:

- Rozpoznawanie sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów (przede wszystkim potrzeb uczniów, zagrożeń dla ich rozwoju występujących w środowisku, możliwości realizacyjnych szkoły);

- Kształtowanie szkoły jako środowiska rozwoju uczniów (wyposażenie jej w podstawowe urządzenia i środki umożliwiające pełną aktywność podczas nauki, wypoczynek, rozwijanie zainteresowań, aktywność kulturalną i społeczną oraz należytą dbałość o higienę i zdrowie);
- Stymulowanie rozwoju uczniów (tych, u których stwierdza się pewien zastój w rozwoju, ale także ponadprzeciętnie zdolnych, o szerokich zainteresowaniach, utalentowanych);
- Kompensowanie braków rozwojowych uczniów (dotyczących wszystkich sfer rozwoju);
- Wychowanie opiekuńcze (mające na celu kształtowanie takich właściwości osobowości uczniów, które gwarantowałyby nie tylko ich zachowanie niepowodujące negatywnych następstw, ale także świadomy współudział w działalności opiekuńczej);
- Zabezpieczanie pobytu uczniów w szkole (w sensie biologicznym, medycznym, społecznym, psychicznym);
- Funkcję doradczą (realizowaną osobiście przez specjalistów zatrudnionych w szkole lub pośrednio – poprzez kierowanie uczniów do wyspecjalizowanych instytucji);
- Kierowanie szczególnie zagrożonych w rozwoju uczniów do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych (przychodni medycznych, sądów rodzinnych, pogotowia opiekuńczego) (Materne, 1988, s. 70–78).

Kwestię opiekuńczo-wychowawczych funkcji szkoły podobnie traktuje również Irena Jundziłł. Wymienia ona następujące zadania szkoły w zakresie opieki wychowawczej:

- tworzenie w szkole i w środowisku optymalnych warunków rozwoju uczniów;
- zaspokajanie potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych;
- wzbogacanie potrzeb przez rozwijanie zainteresowań i zamiłowań;
- zapewnienie uczniom możliwości indywidualnego rozwoju według posiadanych możliwości;
- prowadzenie działalności korekcyjnej i wyrównawczej;
- pomoc uczniom w wyborze określonego systemu wartości oraz w kreowaniu siebie i odnajdywaniu wśród rzeczywistych warunków życia własnej drogi do ideału pełnego człowieka;
- wychowanie do czasu wolnego – organizowanie różnych form racjonalnego korzystania z czasu wolnego (Jundziłł, 1993, s. 790).

Funkcje opiekuńczo-wychowawcze, jej zdaniem, szkoła spełnia w następujących formach:

- diagnozowania sytuacji dziecka w rodzinie i środowisku;
- ratownictwa indywidualnego;
- kompensacji (dydaktycznej i wychowawczej);
- profilaktyki (pierwotnej i wtórnej);
- stymulowania rozwoju;
- poradnictwa (dla uczniów, rodziców, pedagogów środowiskowych);

- integracji (pionowej i poziomej) oraz koordynacji (wewnętrznej i zewnętrznej) działalności opiekuńczo-wychowawczej (Jundziłł, 1993, s. 791–793).

Od sformułowania przytoczonych wyżej stanowisk w kwestii opieki w szkole minęło już sporo czasu. Zmieniły się znacznie warunki funkcjonowania polskich szkół, reforma systemu edukacji sprawiła, że wciąż następują zmiany działalności tych instytucji oświatowych. Odmienna rzeczywistość edukacyjna stworzyła konieczność nieco innego podejścia do realizacji opiekuńczych funkcji przez współczesne szkoły. Nie można jednak w żadnym wypadku stwierdzić, że koncepcje opiekuńczych funkcji szkoły się zdezaktualizowały. Raczej chodzi o to, że obecnie powinny one być wypełnione nieco inną treścią, niekiedy realizowane innymi sposobami. Opieka w szkole jest niezbędna. Jako argument warto w tym miejscu przytoczyć poglądy przedstawicieli pedagogiki opiekuńczej, którzy twierdzą, iż zaspokojenie potrzeb ucznia – wychowanka (a więc opieka nad nim) jest niezbędnym warunkiem procesu wychowania (Dąbrowski, 1995, s. 90–91), że w każdym pedagogicznym oddziaływaniu można znaleźć elementy wychowania, kształcenia i opieki, gdyż te trzy procesy są nierozzerwalnie ze sobą powiązane (Kelm, 2000, s. 33).

Niestety, szkolna rzeczywistość nie zawsze pozostaje w zgodzie z tymi twierdzeniami. Jak zauważa Jadwiga Raczkowska: „W dokumentach wprowadzających reformę systemu edukacji najczęściej miejsca i uwagi poświęcono zmianom strukturalnym w szkolnictwie, sporo programom nauczania, niewiele wychowawczej działalności szkół, a całkowicie pominięto problemy związane z ich funkcją opiekuńczą. Czyżby Ministerstwo Edukacji Narodowej – przekazując obowiązek prowadzenia szkół władzom lokalnym, a znaczną część powinności związanych z opieką nad dzieckiem Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej – sygnalizowało w ten sposób, że czuje się zwolnione z zajmowania się tą problematyką i zamierzało pozostawić na odległym marginesie nawet tradycyjnie szkole przypisane czynności opiekuńcze?” (Raczkowska, 2000, s. 20).

Obserwacja polskiej edukacyjnej rzeczywistości zdaje się potwierdzać tezę sformułowaną przez autorkę. Szkoły w naszym kraju z pewnością nie zaspokajają wielu potrzeb uczęszczających do nich uczniów (a przecież na tym polega istota opieki), często wręcz ignorują je (szerzej na ten temat: Walc, 2007, s. 274–275). Sytuacja ta koniecznie powinna ulec zmianie – nie można bowiem skutecznie kształcić i wychowywać kogoś, jeśli jego potrzeby nie zostaną zaspokojone. We współczesnej szkole niezbędna jest realizacja przez pracowników opiekuńczych zadań i – co ważne – współpraca w tym zakresie z rodzinami uczniów i środowiskiem.

Współdziałania (a przynajmniej systematycznych kontaktów) z rodziną wymaga chociażby wymienione przez Jerzego Materne jako pierwsze rozpoznawanie sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów. Ta funkcja powinna stanowić punkt wyjścia wszelkich pedagogicznych oddziaływań na ucznia. Nie można w pełni i adekwatnie poznać potrzeb wychowanka, stanu ich zaspokojenia oraz ewentualnych czynników powodujących ich deprivację, jeśli nie postrzeżga się dziecka w kontekście jego rodziny. Takie „patrzenie na ucznia” w oderwaniu od jego rodziny może także sprawić, że pewne jego zachowania zostaną błędnie zinterpretowane i ocenione, a w konsekwencji

pedagogiczna reakcja na nie będzie zupełnie nietrafna – zamiast rozwiązać problem, stworzy nowe komplikacje. Szkoła nie powinna ignorować granic ukształtowanej kulturą domu rodzinnego dziecka, grupy etnicznej, z której ono pochodzi itp. Próg szkoły przekracza dziecko konkretnych rodziców, członek określonej społeczności (Mendel, 2007, s. 57–58).

Rodzice są nieocenionym źródłem informacji o swoich dzieciach – ich słabych i mocnych stronach, potrzebach, zainteresowaniach, stresach, jakim dziecko podlega oraz strategiach radzenia sobie z trudnościami itp. Dzięki takim informacjom pracownicy szkoły mają szansę spojrzeć na ucznia z szerszej perspektywy (Babiuch, 2002, s. 7).

Realizację funkcji rozpoznawania sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów do niedawna przypisywano w dokumentach ministerialnych głównie pedagogowi oraz psychologowi szkolnemu (DzU, 2003, § 15.3, p. 1, § 15.4, p. 1). Obowiązujące obecnie rozporządzenie regulujące udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych przewiduje powoływanie dla potrzebujących tego uczniów zespołów składających się z nauczycieli, wychowawców grup oraz specjalistów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., 2010, § 19.1., 19.2.). Zespoły te mają prowadzić działania mające na celu:

- „1) rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, oraz zaplanowanie sposobów ich zaspokojenia (...);
- 2) rozpoznanie zainteresowań i uzdolnień uczniów, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych, oraz zaplanowanie wsparcia związanego z rozwijaniem zainteresowań i uzdolnień uczniów” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej..., 2010, § 18.1).

Diagnozowanie ucznia powinno być zawsze wspólnym wysiłkiem kadry pedagogicznej szkoły i rodziców (Mendel, 2007, s. 59). Niekiedy zachodzi konieczność skorzystania z pomocy specjalistów. W takiej sytuacji to rodzice muszą o taką pomoc wystąpić (ewentualnie – przekonani, zainspirowani i zmotywowani przez nauczyciela czy pedagoga szkolnego).

Ważne jest również poznanie samej rodziny ucznia – jej niepowtarzalności, mocnych i słabych stron, walorów, na których można się oprzeć, działając dla dobra dziecka (Mendel, 2007, s. 55). Trudno sobie wyobrazić skuteczne działanie nauczycieli bez niego. Niestety, w praktyce zdarza się, że nie starają się oni poszerzać swojej wiedzy o warunkach rodzinnych swoich podopiecznych (zob. np.: Segiet, 1999, s. 80). Analizując kwestię rozpoznawania sytuacji rodzinnej dziecka warto wspomnieć o jeszcze jednym problemie – rodzina musi wyrazić zgodę na taką diagnozę (zarówno w sensie dosłownym, jak i pod postacią pewnej otwartości w kontakcie z nauczycielem czy pedagogiem szkolnym, niezatajania istotnych informacji, niestwarzania pozorów).

Współpracy z rodziną ucznia wymaga także realizacja dwóch kolejnych opiekuńczych funkcji szkoły – stymulowania rozwoju uczniów i kompensowania braków rozwojowych uczniów. Najwłaściwszą postawą rodziców w tym przypadku powinno być ich pełne zaangażowanie. Warto zauważyć, że stymulowanie rozwoju

uczniów jest funkcją realizowaną przez współczesne polskie szkoły raczej połowicznie. Obejmuje ono głównie dzieci, których rozwój nie osiąga normy – głównie w sferze intelektualnej, niekiedy społecznej. Dla nich w szkole organizuje się specjalistyczne zajęcia. Działania szkoły nie są jednak z całą pewnością wystarczające. Konieczne jest podjęcie konkretnych wysiłków przez rodziców – ich praca z dzieckiem w domu.

Gorzej we współczesnych polskich szkołach przedstawia się kwestia stymulowania rozwoju uczniów wybitnie zdolnych, z ponadprzeciętnymi zdolnościami, utalentowanych. Bardzo często pozostawiani są oni „sami sobie”, bo nie sprawiają kłopotów (chyba, że zbyt wyraźnie „zaznaczają swą obecność”, np. zadając nauczycielom „kłopotliwe pytania”). Zwykle bez problemów kontynuują oni szkolną edukację, tracąc jednak szansę na dalszy rozwój swoich ponadprzeciętnych dyspozycji. Tym większa jest rola rodziców tych uczniów. To oni powinni zauważyć walory swojego dziecka i zadbać o ich rozwój (nie licząc nadmiernie na niedoinwestowaną i borykającą się z szeregiem trudności w funkcjonowaniu, w związku z tym często ograniczającą realizację mniej priorytetowych – pozadydaktycznych funkcji szkoły). Problem powstaje jednak wtedy, gdy rodzice nie są świadomi wyjątkowych cech swego dziecka lub nie chcą uznać jego uzdolnień w określonym kierunku za wartościowe, bo ich życiowe priorytety są zupełnie odmienne. W takiej sytuacji zachowanie bierności przez kadre pedagogiczne szkoły, powstrzymywanie się chociażby przed próbami przekonania rodziców o wyjątkowości ich dziecka, potrzebie rozwoju jego zdolności należałoby ocenić jednoznacznie negatywnie – jako brak dbałości o jego dobro.

Aktywność rodziny konieczna jest także przy realizacji funkcji kompensowania braków rozwojowych ucznia. Warto zauważyć, że te braki rozwojowe mogą być wprost związane z funkcjonowaniem środowiska rodzinnego i nie da się ich usunąć bez jego modyfikacji. A to z kolei wymaga zaangażowania rodziców, ich gotowości dokonywania zmian (oczywiście po wypełnieniu trudnego niewątpliwie wyzwania przyznania się, że w rodzinie „coś jest nie w porządku”).

Ważną funkcją szkoły w dziedzinie opieki nad uczniami jest funkcja doradcza. Obecnie w polskiej szkole stworzono – przynajmniej formalnie – warunki do szerszej jej realizacji. Przepisy ministerialne od kilku lat dopuszczają zatrudnianie w szkołach specjalistów: pedagoga, psychologa, logopedy, doradcy zawodowego (DzU, 2003; por. DzU 2010). Poradnictwo udzielane przez nich uczniom, rodzicom i nauczycielom traktowane jest jako jedna z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej przez szkoły. Trzeba jednak podkreślić, że doradcami w szkole powinni być nie tylko ci „fachowcy” – tego typu zadania zobowiązany jest realizować każdy przedstawiciel grona pedagogicznego. Wszystkie te osoby powinny oferować swoją pomoc – w postaci poradnictwa – rodzicom. Pozostają tylko do rozpatrzenia dwie sprawy – czy wszyscy członkowie grona pedagogicznego są do tego przygotowani (zważywszy na sposób kształcenia studentów na kierunkach nauczycielskich – chociażby na Uniwersytecie Rzeszowskim – należy raczej mieć co do tego wątpliwości) oraz czy rodzice są gotowi z tej pomocy skorzystać. Po raz

kolejny pojawia się refleksja, iż realizacja funkcji opiekuńczej szkoły nie przyniesie oczekiwanych efektów bez chęci współpracy przejawianej przez rodziców.

Wypełnianie przez szkołę funkcji doradczej może polegać nie tylko na bezpośrednich działaniach zatrudnionych w niej osób, ale także na kierowaniu do wyspecjalizowanych instytucji zajmujących się doradztwem. Ale tu znów ujawnia się problem – do korzystania z takiej formy opieki nie można zmusić, nie można jej nakazać. Sprzeciw czy chociażby bierny opór rodziców ucznia skutecznie ją uniemożliwiają. Poza tym nieudostępnienie przez rodziców szkole sugestii specjalistycznej poradni dotyczących pracy z uczniem może skutecznie zablokować skuteczną pomoc – nawet, jeśli grono pedagogiczne wyraża szczerą chęć i gotowość działań w tym zakresie.

Tradycyjną, najstarszą opiekuńczą funkcją szkoły jest wychowanie opiekuńcze – zapewniające takie zachowanie uczniów, które nie powoduje negatywnych następstw, a także ich współdziałanie w działalności opiekuńczej. Kształtowanie tego typu zachowań niewątpliwie najskuteczniejsze jest wtedy, gdy istnieje zgodność oddziaływań rodziny i szkoły odnoszących się do tego zagadnienia. Ważne jest również poparcie rodziców dla prowadzonych przez szkołę programów profilaktycznych (poprzez które między innymi analizowana funkcja opiekuńcza jest realizowana). Powinni oni także włączać się w realizację wychowania opiekuńczego, swoim zachowaniem starając się modelować opiekuńcze zachowania swoich dzieci.

Kwestia współpracy z rodziną specyficznie wygląda w przypadku realizacji przez szkołę funkcji kierowania szczególnie zagrożonych w rozwoju uczniów do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych. Do tego typu działań najczęściej szkoła jest zmuszona w sytuacji, gdy rodzina nie wypełnia należycie swoich zobowiązań wobec dziecka – ucznia. Są to więc decyzje podejmowane w pewnym sensie „wbrew rodzinie”, bo tak jest właściwie ze względu na dobro dziecka. Oczywiście takie działania powinny następować po wielokrotnych próbach zmienienia sytuacji dziecka mniej drastycznymi sposobami. Dobrze byłoby też zadbać o uzasadnienie rodzicom konieczności podjęcia tego typu kroków (co, niestety, nie oznacza, że zostaną one zaakceptowane). Nie można niewątpliwie zrażać rodziców – nawet po interwencji specjalistycznych instytucji zadania szkoły zwykle się nie kończą i najprawdopodobniej kiedyś znów będzie ona musiała podjąć trud współpracy z nimi, a specjalistyczna pomoc wcale nie gwarantuje ich diametralnej zmiany.

Na liście opiekuńczych funkcji szkoły, stworzonej przez Jerzego Materne, znalazły się jeszcze dwie: kształtowanie szkoły jako środowiska rozwoju uczniów oraz zabezpieczanie pobytu uczniów w szkole. W realizacji tej ostatniej rodzice mogą brać raczej ograniczony udział (zwykle – formułując określone wymagania, ewentualnie poprzez materialne wsparcie). Spore pole do działania dla rodziców występuje natomiast w przypadku drugiej z nich. Rodzice mogą włączyć się (w sensie finansowym lub oferując własną pracę) w kształtowanie w szkole optymalnego środowiska rozwojowego dla swoich dzieci. Polskie szkoły zapewne też w niedostatecznym stopniu wykorzystują możliwość włączenia rodziców w organizację zajęć służących rozwojowi zainteresowań uczniów, ich aktywności kulturalnej i społecznej.

Działalność współczesnych polskich szkół w sferze opieki niezwykle trudno jest jednoznacznie ocenić (Walc, 2007, s. 280–281). Najwłaściwsze jest prawdopodobnie stwierdzenie, że w tej dziedzinie po prostu bywa różnie. Zapewne są szkoły realizujące wszystkie pożądane działania opiekuńcze, ale są i takie, które ograniczają się do opiekuńczego „programu minimum” – organizowania wyłącznie pomocy materialnej dla uczniów.

Troska o pełny rozwój uczniów nie pozwala jednak kwestionować potrzeby oddziaływań opiekuńczych przez szkołę. W przepisach prawnych stworzono dla nich konkretne ramy, nawet nowe szanse, z których warto skorzystać. Trzeba jednak podkreślić, iż w tej sferze działalności szkoły – jak w mało której – niezwykle pożądana, wręcz konieczna jest współpraca z rodziną ucznia. Pewnych opiekuńczych działań bez tego po prostu nie uda się zrealizować, a przecież jest to konieczne z punktu widzenia interesów i dobra uczniów. Wskazane byłoby, żeby wszystkie szkoły w naszym kraju przynajmniej starały się realizować swoje statutowe zadania przyjmując model trójpodmiotowego partnerstwa jako ten najwłaściwszy w pracy pedagogicznej.

Literatura

- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Warszawa.
- Dąbrowski Z. (1995), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 2, Olsztyn.
- Jundziłł I. (1993), *Szkoła. Opiekuńczo-wychowawcze funkcje szkoły*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Kelm A. (1983), *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Kozubska A. (2004), *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość?*, [w:] Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń.
- Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów.
- Lulek B., Król P. (2004), *Prawa rodziców wobec edukacji szkolnej dzieci*, [w:] Lewicki Cz. (red.), *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*, Rzeszów.
- Materne J. (1988), *Opiekuńcze funkcje szkoły. Wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej*, Warszawa.
- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk.
- Mendel M. (2004), *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?*, [w:] Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika*, Warszawa.
- Piotrowiak E. (2004), *Przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodziną ucznia – potrzeby i uwarunkowania*, [w:] Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń.
- Raczkowska J. (2000), *W sprawie opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, DzU 2003 r., nr 11, poz. 114.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, DzU 2010 r., nr 228, poz. 1487.
- Ruszaj Z. (2004), *Współpraca i partnerstwo szkoły na tle przemian społecznych i organizacyjnych – próba oceny zmian*, [w:] Lewicki Cz. (red.), *Edukacyjne aspekty współpracy i partnerstwa w środowiskach lokalnych*, Rzeszów.
- Segiet W. (1999), *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Poznań.
- Starzyński W. (2007), *Sprzymierzeńcy w świetle prawa*, [w:] Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk.
- Walc W. (2007), *Opiekuńcza funkcja szkoły – sfera zapomniana i zaniedbana*, [w:] Łaska E. I. (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria a praktyka*, Rzeszów.

Maria Janukowicz

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

ROSZCZENIA CZY ZDROWOROZSĄDKOWE PROŚBY, CZYLI CO MAJĄ DO POWIEDZENIA RODZICE NAUCZYCIELOM

CLAIMS OR COMMON SENSE REQUESTS OR WHAT DO PARENTS HAVE TO SAY TO TEACHERS

The article deals with cooperation between a pupil's family and school. The authoress concentrates on the role which parents usually assume in contemporary school. Then, she points out the areas within school activity on which parents actions are focused. She analyses comments, objections and requests that parents address to teachers.

Wstęp

Rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza to trzy najważniejsze środowiska oddziałujące na rozwój dziecka i kształtujące jego osobowość. Wiodąca w tym względzie jest rodzina. W momencie rozpoczęcia przez dziecko edukacji równolegle te oddziaływania podejmuje szkoła. Kiedy obok rodziców pojawiają się nauczyciele, zawsze rodzą się pytania: kto będzie miał na dzieci silniejszy wpływ, kto będzie dla nich autorytetem, kto będzie miał większą siłę dokonywania zmian w dziecku? Starożytni Grecy powiadali, że rodzicom dzieci zawdzięczają życie. Od nauczycieli natomiast zależy to, czy ich życie będzie dobre i szczęśliwe. Jakość życia dziecka, jego szczęście uzależniano wyłącznie od jakości pracy i osobowości nauczyciela. Dziś część rodziców przypisuje sobie wyłączność wpływu na szczęście dziecka. Część przyjmuje rozwiązanie kompromisowe, doceniając tym samym rolę szkoły. Ale są też i tacy, którzy nadal hołdują Grekom twierdząc, że szczęśliwe życie zależy istotnie od dobrych nauczycieli.

Współcześnie przy spadku autorytetu nauczyciela i rangi szkoły rodzice są coraz bardziej niezadowoleni z przedsięwzięć podejmowanych przez szkołę. Niektórzy uważają nawet, że szkoła nie jest przyjazna dziecku, unieszczęśliwia je i w bardzo małym stopniu decyduje o jego przyszłości. Ale spór o to, kto bardziej oddziałuje na dziecko wydaje się być bezzasadny. Istotna jest raczej metoda oddziaływania. To od niej zależy, jakie nastąpią zmiany w osobowości dziecka. Jedni rodzice wchodzą tylko w rolę obserwatorów podejmowanych przez nauczycieli działań. Z wygodnictwa lub braku czasu wybierają bierność. Inni nie tylko przypatrują się temu co się dzieje, ale analizują fakty, sytuacje z życia szkolnego dziecka i podejmują z nauczycielami polemikę, zważywszy, że chodzi tu przecież o dobro dziecka. W zasadzie

jedni i drudzy mają na względzie dobro, ale każde z tych środowisk ma inne wyobrażenie o tym, czym jest dobro dziecka. Spór o jego dobro jest na tyle fundamentalny, że obydwie środowiska, rodziców i nauczycieli, są sobie mało przyjazne, niektórzy powiadają nawet – wrogie. Nauczyciele walczą o dobro ucznia, którego edukują. Rodzice walczą o dobro swojego dziecka. Spróbujmy zatem wnikliwiej przyrzeć się postawom rodziców wobec szkoły, oczekiwaniom, a nade wszystko ich krytycznym uwagom.

1. Problem i metoda

Podjmując się przeprowadzenia badań empirycznych w zakresie współpracy domu rodzinnego ze szkołą, zainteresowania kierowano głównie w stronę rodziny. Pragnieniem było odczytanie intencji i wyobrażenia rodziców o szkole. Najbardziej jednak interesowano się tym, co rodzicom nie podoba się w polskiej szkole, o co toczą spór z nauczycielami.

Hipotetycznie zmierzano do ustalenia:

- po pierwsze – roli, w jakiej wstępują najczęściej rodzice we współczesnej szkole,
- po drugie – obszarów, wokół których zogniskowane są działania rodziców w szkole,
- po trzecie – uwag, zarzutów bądź próśb kierowanych przez rodziców pod adresem nauczycieli.

Badania zostały przeprowadzone w 2008 roku na terenie województwa śląskiego. Objęto nimi rodziców, których dzieci uczęszczają do V i VI klasy szkoły podstawowej oraz II klasy licealnej, w liczbie 102 rodzin. Do badań wybrano rodziców czynnych zawodowo, zamieszkujących miasta takie, jak: Częstochowa, Bytom, Gliwice. W prowadzeniu badań posłużyłam się metodologią A. W. Maszke. Podstawową metodą badawczą uczyniłam metodę sondażową pozwalającą na zgromadzenie wiedzy o interesujących autorkę kwestiach. Sondowanie opinii i poglądów rodziców umożliwiło mi pozyskanie informacji w zakresie szczegółowych problemów. Wykorzystałam w tym celu technikę ankiety pisemnej o charakterze audytoryjnym.

2. Analiza materiału empirycznego

Kiedy na świecie pojawia się dziecko, życie rodziny wzbogaca się o nowe bodźce, wartości i różnorodne doświadczenia. Dziecko wprowadza rodziców w obszary życia dotąd mało im znane. Wkraczają oni w przestrzenie, których wcześniej nie mieli możliwości tak dobrze poznać. Odwiedzają przedszkola, place zabaw, ogrody zoologiczne, parki rekreacji i wypoczynku. W kinie oglądają filmy przygodowe, w teatrze bajki. Przy okazji poznają rodziców, dziadków rówieśników swoich dzieci, nawiązują z nimi znajomości, które niejednokrotnie przekształcają się w trwałe przyjaźnie. Wszystkie te miejsca są na ogół dla rodziców przyjemne. Dostarczają pozytywnych wrażeń, uczuć radości, zadowolenia, wielokrotnie odstressowują ich po

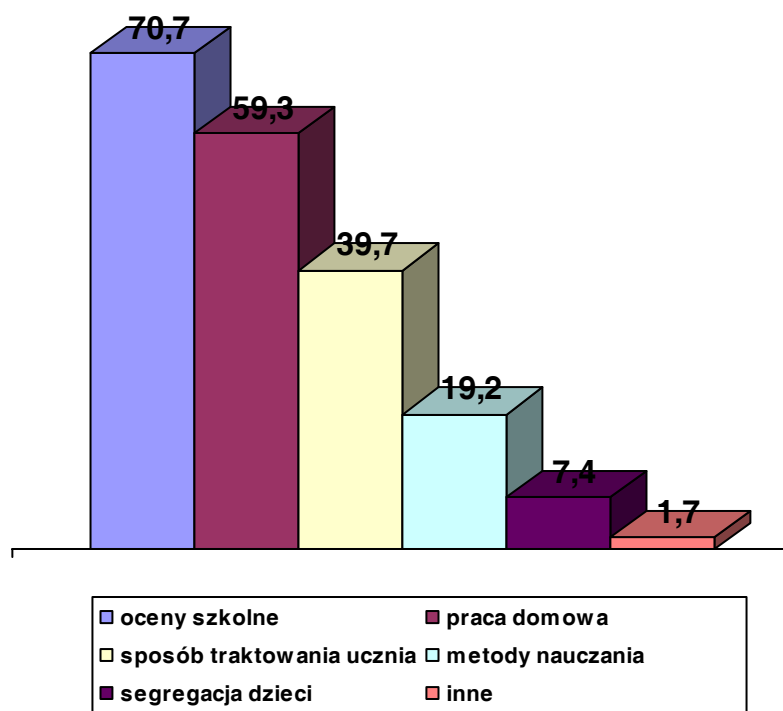
ciężkim dniu pracy. Kiedy przychodzi etap edukacji szkolnej, pojawia się nowe środowisko, już mniej przyjazne rodzicom. Tu nie przychodzi się tak, jak do przedszkola. Szkoła jest instytucją o bardziej złożonej sieci związków, większej płaszczyźnie działań i tym samym wymagań. Misja i charakter szkoły sprawiają, że ma większą siłę odpychania rodziców aniżeli przyciągania. W spotkaniu nauczycieli z rodzicami wyraźnie daje się zauważyć dychotomiczny podział na „my – oni”. Z perspektywy nauczycieli jest on podziałem wynikającym z wypełnianych ról społecznych i zawodowych. „My” – nauczyciele, profesjonalści, powołani do nauczania. „Oni” – rodzice zobligowani do wychowania dzieci i wspierania edukacyjnych wysiłków. „My” – nauczyciele, odważni, pewni siebie z wiarą we własne siły, a „oni” – zależni, ze strachem w oczach, pełni niepokoju o to, co może się wydarzyć. „My” – nauczyciele wyposażeni w kompetencje, a więc do nas należy władza, „oni” – niekompetentni muszą być posłuszni, ulegli, zdyscyplinowani wobec szkolnych poleceń. Nietrudno zauważyć, że relacja taka stanowi swoistą metablokadę rozwoju konstruktywnych stosunków między nauczycielami i rodzicami. Ci ostatni czują się w tej przestrzeni obco. Zdaniem A. Nalaskowskiego „przestrzeń szkoły nakazuje nauczycielowi czy dyrektorowi traktować rodzica jako ucznia. Infantylizuje, cała nasycona jest niedorosłością, czyli tworzy sytuacje, w których nie można lub trudno być dorosłym, działać jak osoba psychicznie dojrzała” (Nalaskowski, 2002, s. 73–74). Szkolna przestrzeń wpływa na rodziców deprymująco, kępuje i ogranicza swobodę ich poglądów, stawia ich bardziej w roli odbiorców komunikatów aniżeli ich nadawców. Mówiąc o roli, w jakiej występują współcześnie rodzice warto powołać się na badania M. Mendel (Mendel, 1999, s. 77). Autorka twierdzi, że rodzice w szkole pojawiają się jako:

- klienci / konsumenci,
- samorządni właściciele,
- partnerzy – członkowie wspólnoty.

Która z tych ról jest dziś dominująca? O to zapytałam badanych przeze mnie respondentów. 68,3% indagowanych rodziców twierdzi, że występują w roli klientów. Przekazują dziecko szkole celem wyedukowania go, wnoszą opłaty i wymagają. Szkoła jest więc swoistym rynkiem, na którym rodzic jest klientem, nauczyciel usługodawcą. Klient wymaga, aby szkoła zrealizowała swoją misję, skutecznie realizowała zadania, a przede wszystkim efektywnie kształciła. Klienci nie nadużywają swojej obecności w szkole, składają w niej wizyty tylko wtedy, gdy są wzywani do niej lub kiedy dziecko uskarża się na nauczycieli. W roli partnerów występuje zaledwie 21,4% rodziców. Ci czują się w szkole pełnoprawnymi jej podmiotami. Gotowi są do współpracy, wspierają nauczycieli, wzajemnie wymieniają między sobą poglądy i uzupełniają się swoimi możliwościami oraz umiejętnościami. Jakkolwiek wspólnota szkolna stwarza ogromne szanse na wytworzenie się specyficznych więzi między nauczycielami a rodzicami, to niestety, w roli partnerów występuje niewielka populacja rodziców. Być może jedni i drudzy obawiają się takiej bliskości, a już na pewno boją się tego nauczyciele. Wolą dystans, który chroni ich przed utratą prestiżu zawodowego. Tylko 10,3% indagowanych rodziców pojawia

się w szkole w roli samorządnych właścicieli. To skomplikowana i niezwykle niebezpieczna rola, albowiem rodzice chcą się czuć w szkole, jak domownicy u siebie w domu. Nie są w stanie dostrzec w nauczycielach współtwórców, lecz wykonawców powierzonych im obowiązków, co doprowadza do konfliktu i rozbicia szkolnej społeczności na dwa wrogie obozy. Rola samorządnych właścicieli często wyzwała zaborczość, rodzice uzurpują sobie wpływ na wielorakie obszary działań, biorąc na siebie odpowiedzialność za wszystkie sprawy szkoły. Ta część rodziców chce za wszelką cenę szkołę „udomowić”. Zdaniem J. Rutkowiak „udomowienie szkoły polega na pierwotnym traktowaniu jej jako nieprzyjaciela, wrogiej siły, której należy narzucić wolę własną po to, aby odwrócić kierunek i zmienić jakość jej energii, co wtórnie zaowocuje podporządkowaniem jej mocy nowym zamierzeniom” (Rutkowiak, 2000, s. 20). „Udomowienie” jest na tyle groźne, że oznacza ujarzmienie szkoły, okiełznanie nauczycieli, wygrywa niekoniecznie ta strona, która ma rację, lecz ta, która jest silniejsza.

Wykres 1. Zakres spornych problemów z nauczycielami (w opinii rodziców) w %



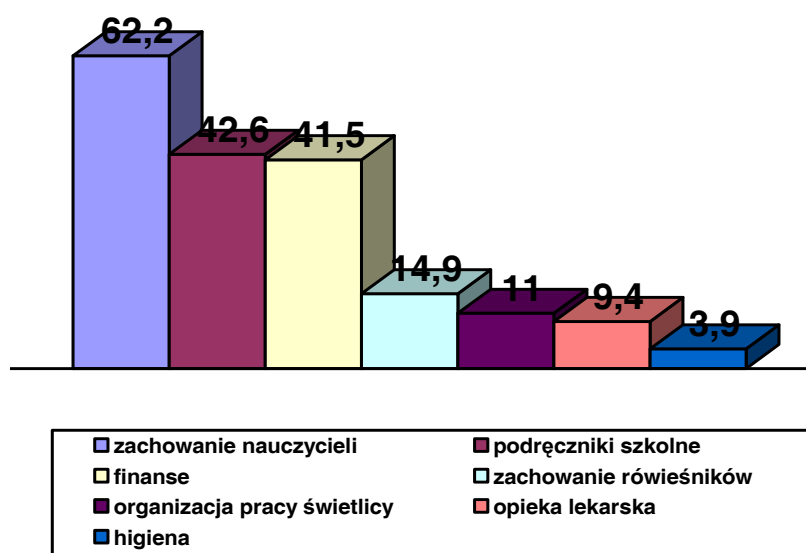
Źródło: badania własne

Bez względu na to, do której z kategorii należą rodzice, niemal wszyscy występują w roli podstępnych graczy. Bez większych oporów prowadzą z nauczycielami gry psychologiczne. To „rodzaj psychologicznego podstępu lub emocjonalnej pułapki, za pomocą których niektórzy usiłują zręcznie osaczyć i usidlić inną osobę” (Jagiela, 2005, s. 29). Gry te nie obejmują wyłącznie pojedynczych posunięć, lecz cały szereg podstępnych i nieszczerých zagrywek mających doprowadzić do uzyskania przewagi. Zakłócają właściwą komunikację i oddalają jeszcze bardziej od siebie nauczycieli i rodziców. Dlaczego je prowadzą? J. Jagiela twierdzi, że jest to przeświadczenie – czasem głęboko skrywane – że są gorsi od innych. Można powiedzieć w sposób potoczny, że gry interpersonalne karmią się ludzkimi kompleksami. Dewaloryzacja partnera, czyli obniżenie jego wartości poprzez ukryte manewry i intrygę ma służyć głównie temu, aby podnieść, choćby tylko na chwilę, swoje własne znaczenie i poczucie wartości. Osoby inicjujące tego rodzaju rozgrywki nie czują się pewnie w rolach społecznych, w jakich występują, choć na pozór mogą sprawiać zupełnie inne wrażenie. Są chwiejne i zależne, ale przede wszystkim umieją, w sposób ponadprzeciętny, rozpoznawać słabości innych osób (Jagiela, 2005, s. 30). Wystarczy, że nauczyciel jest niepewny, niekonsekwentny, brakuje mu profesjonalizmu i już rozpoczyna się psychologiczna gra. Często rodzice wplątują nauczycieli w grę, której J. Jagiela nadaje nazwę „spryt”. Rodzic wchodzi w niej w rolę oskarżyciela – osoby, która ośmiesza i wytyka (Jagiela, 2005, s. 34). Nierzadko osoby te nastawione są na walkę z nauczycielami. Mają pretensje, żal do nich i wysuwają roszczenia. Zakres spraw, o które walczą rodzice z nauczycielami jest duży, o czym świadczą dane zilustrowane wykresem nr 1.

Z danych zilustrowanych wykresem nr 1 wynika, że najbardziej sporną kwestią dzielącą rodziców i nauczycieli są oceny szkolne. Wskazuje na to 70,6% badanych rodziców. Stawiane w tym względzie zarzuty dotyczą braku obiektywizmu i formy sprawdzania wiedzy. Każda ocena, która dla rodzica wydaje się być niesprawiedliwą, niesłusznie postawioną, subiektywną jest pretekstem do podjęcia z nauczycielem rozmowy, często przeistaczającej się w polemikę, zwłaszcza, jeśli rodzic udowadnia, że ocena jest zaniżona, nieadekwatna do wysiłku dziecka. Nieprzyjemne rozmowy toczą się, jeśli pada seria ocen miernych w krótkim odstępie czasu. Wtedy obwinia się nauczyciela o to, że uwziął się na dziecko, nie lubi go, demotywuje do nauki. Jest to bolesne głównie dla tych rodziców, którzy poświęcają dużo czasu dziecku, wspierają je w nauce, mają świadomość tego, ile i jak długo dziecko się uczy. Potrafią wtedy walczyć o nie z wielką zaciętością, choćby mieli zapłacić za to upokorzeniem. Każda negatywna ocena skłania rodzica do zastanowienia się, kto bardziej jest winien: dziecko czy nauczyciel? Już te wątpliwości wprowadzają nieufność we wzajemnych kontaktach i osłabiają jeszcze bardziej i tak już cienką nić porozumienia. Walka toczy się też o prace domowe. Aż 59,3% rodziców wysuwa w tej kwestii zastrzeżenia. Nie chodzi tu absolutnie o to, aby znieść pracę domową. Zarzuty dotyczą raczej tego, że: • zajmuje ona dziecku całą pozostałą część dnia, od momentu przyjscia ze szkoły; • zadany materiał jest niezrozumiały dla dziecka, bo nie został poprzedzony wcześniejszymi wyjaśnieniami. Jest po prostu dla niego za

trudny. Skutkiem tego jest fakt, że wielu rodziców wyręcza dzieci w odrabianiu pracy domowej i to najbardziej ich irytuje. Przedmiot pracy domowej powinien być na tyle jasny, żeby rodzice mogli ją tylko skontrolować, a nie wykonywać. Mają więc pretensje o to, że nauczyciele nie tłumaczą, jak wykonać pracę domową. Sami niejednokrotnie nie potrafią dzieciom pomóc wskutek dynamicznie zmieniających się programów nauczania i dawno zakończonej edukacji.

Wykres 2. Problemy, z którymi rodzice zwracają się do dyrektora szkoły (w opinii rodziców) w %



Źródło: badania własne

39,7% rodziców czyni zarzuty nauczycielom odnośnie złego traktowania dziecka. Kwestionują przedmiotowe traktowanie dziecka, ośmieszanie go na forum klasy, psychiczne znęcanie się nad nim, lekceważenie go, jednym słowem łamanie jego prawa do szacunku. Zwracają też nauczycielom uwagę na ich złą wolę w odpytywaniu dziecka – np. nauczyciele udają, że nie widzą, kiedy dziecko zgłasza się, nie dają szansy na poprawienie oceny, hamują jego aktywność. Kiedy dziecko mówi «Pani od fizyki mnie nie lubi» jest to już sygnał dla rodzica, że tym problemem należy się zająć. Nie pozwalają na to, aby dziecko było krzywdzone i czuło na danej lekcji psychiczny dyskomfort. Spór dotyczy też metod nauczania. 19,2% indagowanych rodziców podaje w wątpliwość stosowane metody nauczania, szczególnie jeśli są one na tyle złe, że skutkuje to korepetycjami. Szkoła powinna stosować tak skuteczne metody nauczania, żeby dziecko nie musiało pobierać dodatkowych lekcji. Do niebywałej złości doprowadzają ich sytuacje, kiedy dziecko korzysta z usług

korepetytorów, a na lekcji otrzymuje dalej oceny negatywne. Spór z nauczycielem jest wtedy dość ostry, w grę bowiem wchodzi dodatkowo nakłady finansowe. Rodzice tępią widoczną w każdej klasie segregację uczniów (7,4%) na lepszych i gorszych, lubianych i nie lubianych. Chcą równości, sprawiedliwości i merytorycznej kompetencji. Występując w większości w roli klientów, obnażają słabości i niedomagania, nie dopuszczając do krzywdzenia dziecka. Robią to nieudolnie, zwykle podczas wywiadówek, „wtłoczeni” w uczniowskie ławki lub w przelocie na korytarzu podczas przerwy między lekcjami. W szkole brakuje miejsca, w którym rodzice mogliby się spotkać. Widzi się ich zwykle jako tych, którzy „wystają” pod drzwiami klas, pokoju nauczycielskiego czy przy drzwiach frontowych. Słusznie zauważa M. Mendel, że „przez pozbawienie rodziców miejsca, przez tę eksterytorializacyjną praktykę rodzice są oduczani w szkole mówienia własnym głosem i zmuszani by tworzyć «kulturę ciszy»” (Mendel, 2004, s. 190). Ale nie leży to w ich naturze, aby milczeli, kiedy dziecku dzieje się krzywda. Jeśli nie udaje im się załatwić spraw z nauczycielem, składają wizytę dyrektorowi. Lista problemów, z którymi rodzice zwracają się do dyrektora jest też duża, co ilustruje wykres nr 2.

Skarga na nauczyciela to najczęstszy powód do złożenia wizyty u dyrektora. 62,2% rodziców prowadzi rozmowy z dyrektorem odnośnie nauczycieli pracujących w szkole. Bulwersują ich ci, którzy nie tłumaczą właściwie materiału nauczania, nie korzystają z nowoczesnych środków dydaktycznych, ich merytoryczne kompetencje budzą wątpliwości. Ale też zastrzeżenia płyną pod adresem tych nauczycieli, którzy źle traktują dziecko, nie oceniają go obiektywnie, stosują agresję fizyczną lub psychiczną. Najbardziej rodzice oburzają się na etykietowanie uczniów, posługiwanie się wulgaryzmami, wykrzykiwanie na uczniów, poszturchywanie ich. Zwykle wnoszą wtedy o zmianę nauczyciela z danego przedmiotu. Bardziej godzą się z przeladowanymi treściami nauczania, aniżeli ze skąpym przekazem wiedzy. W trakcie badań ujawniono nawet fakt napisania listu do dyrektora z prośbą, aby dzieci więcej się uczyły, bo częściej są w terenie, w domu, jak w szkole.

42,6% indagowanych rodziców wnosi do dyrektora o taką organizację nauczania dzieci, aby nie musiały nosić ciężkich tornistrów. Sugerują przejście na system notebooków, taką organizację procesu dydaktycznego, aby dzieci nie musiały każdego dnia nosić ciężkich plecaków, bo powoduje to niekorzystne zmiany zdrowotne. Przy okazji wnoszą o to, aby polecane książki miały dostępną cenę. Drogie podręczniki nie są dla wszystkich. Finanse to drażliwy temat dla obu stron. Porusza go spora część rodziców (41,5%). Wszyscy walczą o obniżenie kosztów kształcenia. Najbardziej bulwersują ich składki klasowe, które są coraz częstsze, okazji do nich nie brakuje. Ale też starają się o zwolnienie z opłat na radę rodziców, o dofinansowanie do podręczników, obiadów, wyjść do kina, teatru. Protestują przeciwko obowiązkowi wnoszenia składek na materiały kserograficzne, głównie na papier. Z tą kategorią problemów borykają się szczególnie rodzice biedni, wielodzietni, obciążeni jakimś rodzajem patologii, żyjący na granicy ubóstwa.

Niepokój rodziców budzą też zachowania rówieśników, z którymi nie radzą sobie wychowawcy. W trosce o dobro swoich dzieci proszą o usunięcie z klasy uczniów

agresywnych, stosujących przemoc, o wzmożenie monitoringu na terenie szkoły i zagwarantowanie pełnego bezpieczeństwa. Sugerują np. osobne szatnie dla dzieci z klas I–III oraz IV–VI celem uniknięcia wielu konfliktów między młodszymi i starszymi uczniami. 11,0% rodziców domaga się od dyrektora reorganizacji pracy świetlicy. Zależy im głównie na wydłużeniu czasu pracy świetlicy do godziny 18.00. Charakter pracy zawodowej rodziców, dodatkowe zatrudnienie, praca do późnych godzin popołudniowych stanowi poważny problem. Często nie ma kto odebrać dziecka. Zwierzchnicy nieprzychylnie patrzą na zwalnianie się rodziców z pracy, ale też i oni sami mają kłopot, gdzie dziecko zostawić, skoro trzeba wrócić do pracy. Wydłużenie godzin pracy w świetlicy to trudna rzecz, wymaga bowiem zmiany zatrudnienia nauczycieli w niej pracujących. Trzeba też odpowiednio zabezpieczyć cały obiekt szkolny, aby dzieci czuły się bezpiecznie.

9,4% rodziców uskarża się na brak opieki lekarskiej w szkole. Pamiętają czasy, kiedy gabinet lekarski był jednym z podstawowych elementów struktury organizacyjnej szkoły. Dziś nie ma go w ogóle. Chcieliby, aby lekarz był w szkole na co dzień. Kategorycznie żądają przywrócenia do szkół gabinetów stomatologicznych i systematycznych badań okresowych. Ale też prozaiczny skądinąd problem czystości w szkole jest tematem do dyskusji z dyrektorem (3,9%). Mamy szkoły, w których brakuje środków czystości, są poważne zaniedbania higieniczne. Zastrzeżenia budzi wygląd węzłów sanitarnych. Brud w toaletach, brak papieru toaletowego, brak mydła to najczęstsze zarzuty, jakie stawiają w tym względzie rodzice. Przestrzegają przed ogniskami chorobotwórczymi, rozprzestrzenianiem się wirusów w trosce o zdrowie uczniów.

Cokolwiek by nie powiedzieć o „naszych klientach”, nie można im odmówić jednego, tego, że są zainteresowani tym, co dzieje się w szkole. Może nie są w niej często, ale kiedy dobro ich dziecka jest zagrożone, natychmiast się w niej pojawiają. Pewne reguły i zasady działania muszą być, ich zdaniem, przestrzegane. Dla niektórych nauczycieli rodzice są uciążliwymi intruzami, bo częściej występują w roli krytyków aniżeli doradców i ekspertów. Rodzice w niskim stopniu chcą korzystać z prawa, by włączyć się w szersze aspekty funkcjonowania szkoły (Jakowicka, 2004, s. 106). Generalnie wolą pozostawać w roli obserwatorów. Ale w drastycznych sytuacjach, uciążliwych dla dziecka wchodzą natychmiast w rolę krytyków i nie boją się wtedy złożyć wizyty w szkole. Czynią to głównie ci rodzice, którzy legitymują się wysoką świadomością pedagogiczną i zależy im na efektywnym wychowaniu i kształceniu dzieci, a zwłaszcza na ich ponadprzeciętnych osiągnięciach. Większość uwag i prośb rodziców ma charakter zdroworozsądkowy. Chcą nauczycieli kompetentnych, taktownych, obiektywnych. Nie tolerują błędów, niedociągnięć i złej organizacji pracy szkoły. Postawy roszczeniowe występują rzadko. Ale zawsze trzeba mieć na uwadze to, że jeśli nie będą spełnione uwagi i prośby rodziców, spirala postaw roszczeniowych może zostać uruchomiona.

Literatura

- Jagiela J. (2005), *Nauczyciele i rodzice, czyli gracze i przegrani*, „Psychologia w Szkole”, nr 4.
- Jakowicka M. (2004), *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – rodzice*, [w:] Nowosad I., Szymański M. (red), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra.
- Mendel M. (1999), *Rodzice w szkole*, [w:] Kropiwnicki J. (red), *Przewodnik nauczyciela. Szkoła – rodzice ku partnerstwu*, Jelenia Góra.
- Mendel M. (2004), *Miejsce rodziców w szkole*, [w:] Nowosad I., Szymański M. (red), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.
- Rutkowiak J. (2000), „Udomowienie” i „zadomowienie” jako kategorie krytycznego opisu relacji szkoły i domu rodzinnego ucznia „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja”, nr 1.

Dorota Ruszkiewicz

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

WYWIADÓWKA JAKO FORMA WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI Z RODZICAMI

THE PARENT-TEACHER MEETING AS A FORM OF COLLABORATION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS

The article deals, in the main, with the parent-teacher meeting – a traditional and the most common form of contact between parents and teachers. The introduction features laws regulating parents' participation in school life. Subsequent sections outline the proceedings of a typical parent-teacher meeting, pointing to certain controversies thereof, such as reading out students' marks from the register in public. Further, we present the results of nationwide studies, concerned, among others, with parents' participation in parent-teacher meetings, carried out in three thousand schools as part of the "School Without Violence" campaign. Lastly, we touch upon the question of online collaboration between parents and teachers (virtual parent-teacher meetings).

Współczesna rodzina już od dawna traci monopol wychowawczy. Dzieci w większym stopniu niż dawniej wychowywane są przez szkołę. Znaczną rolę w tym oddziaływanie mass mediów i grupy rówieśniczej. Należy jednak podkreślić, że pomimo różnych ograniczeń funkcja rodziny w wychowaniu jest nadal niezwykle ważna.

Proces wychowania zależy od wielu czynników. Inaczej przebiega w szkole, inaczej w domu rodzinnym. Każde środowisko ma swoją specyfikę. Coraz bardziej upowszechnia się jednak świadomość, że udział rodziców w kształtowaniu nowego oblicza szkoły, rozwiązywaniu jej podstawowych problemów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych staje się naturalną koniecznością i zarazem niezbędnym warunkiem jej sprawnego funkcjonowania.

Udział rodziców w życiu szkoły regulują m.in. następujące dokumenty prawne:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 48 ust. 1 gwarantuje rodzicom prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Oznacza to, że szkoła – instytucja państwowa ma obowiązek uzgadniania z rodzicami kierunków działań wychowawczych, które podejmuje.
- Konwencja o Prawach Dziecka ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku (DzU 1991, nr 120, poz. 526) zobowiązuje szkołę do okazywania rodzicom pomocy w wykonywaniu przez nich obowiązków związanych z wychowaniem dzieci. Należy jednak podkreślić fakt, że szkoła powinna wspierać rodzinę, a nie wyręczać ją w pełnieniu funkcji wychowawczych.

- Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku (DzU 1991, nr 95, poz. 425, z późn. zm.) określa prawa rodziców do wpływania na życie szkoły. Do najważniejszych z nich należą:
- działanie rady rodziców jako reprezentacji rodziców uczniów,
 - występowanie rady rodziców do dyrektora, rady pedagogicznej czy też rady szkoły z wnioskami i opiniami dotyczącymi funkcjonowania szkoły,
 - opiniowanie pracy nauczycieli ubiegających się o kolejny stopień awansu zawodowego,
 - gromadzenie dobrowolnych składek rodziców na działalność statutową szkoły,
 - udział przedstawicieli rodziców w pracach komisji konkursowych na dyrektora szkoły,
 - występowanie z wnioskiem o powstanie rady szkoły.

Stosunki między rodzicami a szkołą zależą od atmosfery panującej w szkole, od sposobu traktowania rodziców przez nauczycieli, od sposobu wykorzystania uwag i wniosków rodziców dotyczących funkcjonowania szkoły. Zadaniem dyrektora i nauczycieli jest sprawić, aby rodzice poczuli się w szkole dobrze, a ich obecność była pożądana i potrzebna.

Pogłębianiu współpracy rodziny ze szkołą służą różnego rodzaju, formy jej. Współdziałanie rodziców i nauczycieli opiera się na dwóch podstawowych formach: współpracy grupowej i indywidualnej. Wśród form pracy z grupą rodziców M. Babiuch (2002, s. 41–63) wymienia spotkania inaugurujące współpracę, spotkania okresowe – wywiady, spotkania okolicznościowe i konferencje dla rodziców. Wymienione formy nie wyczerpują repertuaru zbiorowych form współdziałania, lecz wydają się najważniejszymi z punktu widzenia realizacji najbardziej istotnych celów współpracy między rodziną a szkołą. Pominięte zostały takie formy, jak praca w Komitecie Rodzicielskim czy Radzie Szkoły, pomoc w opiece nad dziećmi podczas wycieczek szkolnych, organizowanie prac na rzecz szkoły czy udział w działalności dydaktycznej. Do form współpracy indywidualnej z rodzicami zaliczamy rozmowy indywidualne o trudnościach dziecka, pomoc rodzicom w rozwiązywaniu trudności wychowawczych, spotkania z udziałem eksperta, spotkania trójstronne: nauczyciel – uczeń – rodzic oraz spotkania w domu ucznia.

Z kolei I. Warzecha (2001) spotkania z rodzicami dzieli na spotkania informacyjne (zaznajamianie rodziców z osiągnięciami szkolnymi uczniów, z problemami wychowawczymi, podejmowanie zadań wychowawczych i edukacyjnych, bieżące sprawy klasowe itp.), spotkania towarzyskie (okolicznościowe, z okazji uroczystości i imprez klasowych lub ogólnoszkolnych) oraz spotkania szkoleniowe, tj. poświęcone pedagogizacji rodziców.

Najbardziej tradycyjną i powszechną formą kontaktowania się nauczycieli z rodzicami jest wywiadówka. Zwykle takie zebrania organizowane są od czterech do sześciu razy w ciągu roku szkolnego, choć w niektórych szkołach odbywają się raz w miesiącu. Pierwsza część spotkania jest na ogół poświęcona bieżącym sprawom organizacyjnym, w drugiej omawiane są postępy uczniów w nauce, a na końcu nauczyciel mówi o ewentualnych problemach w pracy opiekuńczo-wychowawczej

z klasą. W książce A. Radziwiłł (1975, s. 82 i dalsze) sprzed 34 lat czytamy o zwyczajowym przebiegu takiego spotkania: „wkracza wychowawca, odczytuje kilka zarządzeń czy poleceń (...), ewentualnie mówi parę ogólników o klasie, np. podaje statystykę ocen, choć sam wie (...) i (...) rodzice także wiedzą, iż z faktu, że np. przeciętna ocena w klasie wynosi 3,68, nie wynika absolutnie nic. (...) Czasem jeszcze jakiś bardziej krewki wychowawca zrobi awanturę rodzicom, że ich dzieci źle się uczą, chodzą na wagary, są beczelne itp. (...) Następnie rozdaje rodzicom karteczki ze stopniami (gorzej, gdy wychowawca odczytuje kolejne stopnie z dziennika, ale ta metoda jest na szczęście już rzadko stosowana). Po tej piętnastominutowej nieraz wywiadówce część rodziców idzie do domu, ściskając w garści karteczkę ze stopniami – jedyny konkretny wynik spotkania ze szkołą”.

Rodzice po takich zebraniach są rozczarowani, zniechęceni, znudzeni, starają się jak najszybciej opuścić salę. Tak oto zmarnowana zostaje okazja, aby lepiej się poznać, wymienić poglądy, zastanowić się nad problemem czy opracować sposób postępowania w określonych sytuacjach. Odczytywanie rodzicom ocen z dziennika jest zdecydowanie niedobrym sposobem informowania ich. Narażeni są oni bowiem na dość nieprzyjemne przeżycia, jeśli osiągnięcia dzieci nie są zadowalające, a także niejako zmuszani do porównywania wyników poszczególnych uczniów. Z kolei rodzice dobrze uczących się dzieci przestają być zadowoleni z osiągnięć swych córek czy synów, gdy usłyszą, że inni uczniowie mają jeszcze lepsze stopnie. Bez wątplenia są to ważne powody, by oceny nie były odczytywane publicznie podczas zebrania.

Nie podzielam jednak poglądu cytowanej wyżej A. Radziwiłł, by podawanie średnich ocen w klasie z poszczególnych przedmiotów było jakimś błędem. Średnie te mogą być dla rodziców źródłem informacji nie tylko o tym, jak ich dziecko wypada na tle klasy, lecz także o poziomie wymagań poszczególnych nauczycieli. Jeśli na przykład średnia ta jest bardzo niska, rodzice mogą uznać wymagania nauczyciela za tak wysokie, że większość dzieci nie spełnia ich nawet na średnim poziomie. Rodzice bardzo dobrych uczniów mogą wówczas bardziej wyrozumiale spojrzeć na niższe oceny swego dziecka z danego przedmiotu, a rodzice uczniów słabych mogą poczuć się dumni z dziecka, jeśli udało mu się uzyskać dobry stopień.

A czy obecnie wywiadówki cieszą się uznaniem rodziców i nauczycieli? Odpowiedzią na to pytanie zdają się być ogólnopolskie wyniki badań przeprowadzone w marcu 2006 roku w trzech tysiącach szkół ramach kampanii „Szkoła bez przemocy”. Zaledwie 55% rodziców zawsze chodzi na wywiadówki. Aż 16% nie pojawia się na nich wcale, a 15% – sporadycznie. Spotkania nauczycieli z rodzicami poza wywiadówkami na półroczu i koniec roku – to już prawdziwa rzadkość. Co dziesiąty rodzic przychodzi do szkoły najwyżej raz na pół roku, co piąty raz na kwartał, a blisko 40% – wcale. Reprezentanci aż jednej czwartej szkół, które uczestniczyły w badaniach, narzekali, że współpraca z rodzicami układa się nie za dobrze. Krytyczne uwagi pod adresem nauczycieli wysuwają także sami rodzice: „Nauczyciele traktują rodziców tak, jakby w szkole przeszkadzali – mówi mama 12-letniego Kubu, ucznia elitarniej szkoły podstawowej w Krakowie. Poważne problemy klasy najczęściej i tak rozwiązywane są inaczej, niż sugerują rodzice. Za to jesteśmy noto-

rycznie wzywani do szkoły z błahych powodów. Bo albo syn rozmawia na lekcjach, albo córka bez pozwolenia biega po klasie. Tak jakby pojawienie się rodziców w szkole miało być karą dla ucznia” (za: Kula, 2007, s. 3).

Ewa Czemerowska, psycholog ze Stowarzyszenia Psychoprofilaktyki Szkolnej „Spójrz Inaczej” wyraża pogląd, że nauczyciele nie są przygotowani do współpracy z rodzicami. „Jej zdaniem rodziców traktują jak ciemną masę, którą trzeba pedagogizować i wychowywać. W dodatku rodzice w szkole to w oczach ucznia «obciach» i «afera». Znam szkoły – mówi Czemerowska – w których organizuje się nieformalne spotkania z rodzicami, ogniska albo zabawy sylwestrowe. Tam problemów z uczniami jest mniej. Nauczyciele muszą ocieplić relacje z rodzicami, bo bez nich nie poradzą sobie z przemocą wśród uczniów” (za: Kula, 2007, s. 3).

Budowaniu wspomnianych relacji sprzyjają właśnie wywiadówki. Okazuje się, że dzieci, których rodzice przychodzą na zebrania, rzadziej opuszczają lekcje, spracują mniej problemów wychowawczych i lepiej się uczą. Nauczyciele jednak podkreślają, że jest tak dlatego, iż tylko rodzice dobrych uczniów regularnie przychodzą na zebrania. Nie wolno nam jednak zakładać, że rodzice, którzy nie przychodzą na zebrania, nie interesują się swoimi dziećmi. Rodzice mogą nie mieć możliwości dojechania do szkoły, mogą mieć trudności ze znalezieniem zastępstwa do opieki nad młodszymi dziećmi lub nie lubić miejsca spotkań i siedzenia w ławce, ponieważ wiążą się z tym złe wspomnienia. Nauczyciel powinien więc korzystać z różnych form kontaktu, np. może do takich rodziców zadzwonić lub napisać list (C. Hall, E. Hall, G. Hornby, 2005).

Obecnie współpraca między nauczycielami a rodzicami może odbywać się również w świecie wirtualnym. Mowa tu o wirtualnej wywiadówce, czyli systemie umożliwiającym prezentowanie osiągnięć uczniów w sieci Internet. Wirtualna Wywiadówka to internetowy dzienniczek ucznia. System ten jest nowoczesną, bezpieczną, wygodną i nową platformą umożliwiającą kontakt rodziców ze szkołą. Wirtualna Wywiadówka jest przykładem tego, że w wygodny, przystępny i nowoczesny sposób można dowiedzieć się wszystkiego na temat szkolnej sytuacji dziecka. Rodzice i nauczyciele mogą kontaktować się ze sobą za pośrednictwem systemu, wysyłając do siebie wiadomości.

Dzięki Wirtualnej Wywiadówce rodzice uzyskują możliwość stałej kontroli postępów w procesie kształcenia dziecka. Taka forma nie zastąpi wprawdzie osobistej wizyty rodziców w szkole, ale może stać się narzędziem wspomagającym nadzór nad edukacją dziecka. Zabiegany rodzic, który nie zawsze znajduje czas na częsty kontakt ze szkołą, ma możliwość stałego wglądu w ocenę i uwagę odnośnie dziecka.

Nauczyciele za pomocą tego systemu mogą wprowadzać i zmieniać istniejące oceny, oraz wprowadzać uwagi także poza szkołą. Nie są w ten sposób ograniczeni tylko i wyłącznie dziennikiem lekcyjnym, a w przypadku jego braku na lekcji, zagubienia lub zniszczenia Wirtualna Wywiadówka pozwala na szybkie odtworzenie wszystkich ocen.

Wychowawcom zaś ta forma pozwala szybko i wygodnie stworzyć i wydrukować kartki z ocenami uczniów swojej klasy, np. na zbliżające się zebranie z rodzi-

cam. Istnieje także możliwość przejrzania ocen i uwag uczniów, dzięki czemu w porę można wychwycić trudną sytuację kogoś z nich.

Dyrekcja może za sprawą Wirtualnej Wywiadówki sprawdzić oceny i uwagi dowolnego ucznia, a także zapoznać się z listą osób najczęściej korzystających z systemu oraz sprawdzić niedawnych użytkowników Wirtualnej Wywiadówki. Wprowadzenie przez nauczycieli ocen i uwag dotyczących uczniów jest rzeczą bardzo prostą. Każdy nauczyciel z podstawową znajomością obsługi komputera bez problemów szybko nauczy się obsługi Wirtualnej Wywiadówki. Również administracja Wirtualną Wywiadówką jest łatwa i nie wymaga dużych nakładów czasowych. Jedynie początkowe wprowadzanie danych może być czasochłonne, lecz późniejsza administracja jest już pozbawiona tego mankamentu (www.wywiadówka.pl).

Nie ulega wątpliwości, że podstawową formą współdziałania szkoły z rodzicami jest dobry przepływ informacji. Żadna inna metoda nie zastąpi stałego kontaktu i rozmów. Bezpośredni kontakt nauczycieli z rodzicami pozwoli bowiem na wzajemne poznanie się i zrozumienie potrzeb, oczekiwań, problemów.

Skąd zatem bierze się niechęć rodziców wobec szkoły? Zdaniem M. Sałasińskiego i B. Badziukiewicza (2003, s. 66–67) wielu rodziców ma przekonanie, że:

- Ze szkołą (nauczycielem) nikt nie wygra.
- Nauczyciele to osoby, które wyżywają się na uczniach. To ludzie, którym się nie powiodło, więc pracują w szkole.
- Nie można wiele oczekiwać po uczniach, skoro szkoły są fatalne.
- Szkoła to siedlisko zła (narkotyki, przemoc, alkohol, papierosy, seks), chociaż polska szkoła prezentuje wyższy poziom nauczania niż zachodnie, a po dobrej szkole łatwiej dostać się na studia.

Nauczyciele często też nie są wolni od stereotypów w odniesieniu do rodziców.

Główne mity o nich to:

- Zawsze się czepiają,
- Są natarczywi i roszczeniowi,
- Przerzucają wychowanie na szkołę,
- Ich dziecko jest zawsze naj...,
- Bronią swoich dzieci nawet kosztem kłamstwa,
- Nie znają swoich dzieci,
- „Niedaleko pada jabłko od jabłoni”,
- Nie widzą i nie chcą rozumieć własnych błędów,
- Współpraca z nauczycielami jest niemożliwa.

Uzupełnieniem przedstawionego wyżej repertuaru zachowań rodziców, które utrudniają współpracę ze szkołą są: unikanie współpracy, brak zaangażowania i zaniedbywanie spraw dziecka, nadopiekuńczość, perfekcjonizm rodziców, bezradność i zdawanie się na nauczyciela oraz wrogość, agresywność i kłótniowość (Babiuch, 2002, s. 83–108).

Czy można zatem zrezygnować z wywiadówki, skoro budzi tyle zastrzeżeń i obie strony, tj. nauczyciele i rodzice są czasem wobec niej niechętnie nastawieni? Sądzę, że nie warto rezygnować ze spotkań z rodzicami, lecz należy prowadzić je

sprawniej, mniej schematycznie, unikając błędów i rutyny. Wywiadówka jest przecież ważnym wydarzeniem w życiu klasy, dlatego powinna być przez wychowawcę dobrze przemyślana i przygotowana.

Wychowawca, przygotowując każde zebranie z udziałem rodziców, powinien wykonać następujące czynności:

1. Opracowanie programu spotkania. Powinien on być dobrze przemyślany i starannie opracowany, aby: umożliwił zrealizowanie celu, nie był zbyt obszerny i nie zmuszał do nadmiernego wydłużania czasu zebrania lub nadawania mu bardzo szybkiego tempa, przewidywał czas na pytania rodziców i dyskusję, przewidywał czas na sprawy bieżące;
2. Ustalenie czasu, terminu i miejsca;
3. Zawiadomienie rodziców (najlepiej pisemne) z odpowiednim wyprzedzeniem (około dwóch tygodni), jeśli terminy spotkań nie są stałe. Dobrze jest podać rodzicom orientacyjny czas trwania zebrania, zwłaszcza jeśli ma być krótsze lub dłuższe niż zwykle;
4. Ewentualne przygotowanie potrzebnych materiałów (np. arkuszy z ocenami uczniów, opinii, materiałów edukacyjnych itp.);
5. Przypomnienie rodzicom o zebraniu na dwa, trzy dni przed jego terminem (telefonicznie lub za pośrednictwem dzieci);
6. Przygotowanie z pomocą uczniów sali, w której spotkanie się odbędzie.

W czasie wywiadówki należy zapoznać rodziców z ważniejszymi osiągnięciami uczniów w nauce i zachowaniu, a także z programem nauczania i wychowania na najbliższe tygodnie lub miesiące. Przede wszystkim zaś – jak zauważa M. Łobocki (2007) – warto zainicjować dyskusję na interesujące rodziców sprawy szkolne i klasowe. W tym celu należałoby zerwać z szablonowym przebiegiem tego rodzaju spotkań, np. można by zasiąść w kręgu zamiast przy stolikach, bez zapewnienia uprzywilejowanego miejsca nauczycielowi. Ten z reguły daje pierwszeństwo wypowiedzianiu się rodzicom. Niekiedy zaś może opuścić klasę, aby nie krępować rodziców swą obecnością. W spotkaniach tych mogą również uczestniczyć uczniowie.

Wychowanie to kształtowanie dobrych cech u młodego człowieka. Wymaga nakładu pracy, a jednocześnie dobrej współpracy, zarówno ze strony szkoły, jak i domu rodzinnego. Dlatego też w reformie edukacji przewidziano szeroko rozwiniętą współpracę szkoły z rodzicami. Zadaniem, wręcz obowiązkiem rodziców powinno być włączenie się (w miarę możliwości) w system wychowawczy szkoły, który wspólnie wypracowany będzie prowadził do rozwoju młodego człowieka. Aby tak było, nauczyciele i rodzice powinni mówić „tym samym głosem”. Tymczasem, jak mówi J. Czapiński: „Rodzice tak naprawdę nie wiedzą, jakie miejsce i jakie prawa mają w szkole swoich dzieci. Są zwykle wzywani przez nauczycieli po to, by odebrali skargi albo pochwały pod adresem ich pociechy. Albo słyszą «proszę utemperować Jasia, bo jest niegrzeczny», albo – znacznie rzadziej – «Jaś świetnie sobie radzi i jest wzorowym uczniem». Zdecydowanie zbyt rzadko słyszą natomiast: «zastanówmy się wspólnie, jak rozwiązać problemy Jasia»” (za: Kula, 2007, s. 3).

Jednym z największych problemów polskiej edukacji jest brak oferty partnerskiej współpracy z rodzicami. Rodzice, niestety, o tę współpracę również nie zabiegają. Często czują się bezradni wobec różnych kłopotów wychowawczych i wybierają najłatwiejsze rozwiązanie: niech pedagodzy sami sobie radzą z naszymi dziećmi.

Literatura

- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, Warszawa.
- Hall C., Hall E., Hornby G. (2005), *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., DzU 1991, nr 120, poz. 526.
- Kula M. (2007), *Rodzice, chodźcie na wywiadówki*, „Rzeczpospolita” 04.01.
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków.
- Radziwiłł A. (1975), *O współdziałaniu między szkołą a domem*, Warszawa.
- Sałasinski M., Badziukiewicz B. (2003), *Vademecum pedagoga szkolnego*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, DzU 1991, nr 95, poz. 425, z późn. zm.
- Warzecha I. (2001), *Rodzice w szkole*, „Wychowawca”, nr 9.
- www.wywiadówka.pl (dane z dn. 23.08.2009).

Jacek Olszewski

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

STRES ZAWODOWY I ZESPÓŁ WYPALENIA A FUNKCJONOWANIE PSYCHOSPOŁECZNE NAUCZYCIELI

JOB STRESS AND BURNOUT SYNDROME AND PSYCHOSOCIAL TEACHERS' FUNCTIONING

The author of this study, on the basis of current literature, presents the problem of stress and burnout among teachers and the relation between stress and burnout. What is more, he discusses the influence of psychical state, work engagement, their relations with students, students' parents, other teachers, their supervisors and on after school life. The author takes into account the lower standard of students functioning as a result of teachers' burnout. In the last part of this study the author tries to find the answer how to avoid burnout and how to deal with it.

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela, wbrew obiegowym opiniom, jest niezwykle stresujący, co zdają się potwierdzać rezultaty wielu badań empirycznych (Laugaa i in., 2008; Ogińska-Bulik, 2006; Sęk, 2000b; Strycharska-Gać, 2009; Tucholska, 2003). Wśród analizowanych przez Ogińską-Bulik (2006) zawodów usług społecznych okazuje się on być zawodem najbardziej stresującym. Zgodnie z podejściem relacyjnym narastanie stresu zawodowego jest wynikiem chronicznego niedopasowania między nauczycielem a wykonywaną przez niego pracą, między możliwościami nauczyciela a oczekiwaniami ze strony środowiska pracy (por. Ogińska-Bulik, 2006). W profesji nauczyciela mamy do czynienia z działaniem permanentnego stresu i występowaniem specyficznych obciążeń, których źródłem są: uczniowie i ich rodzice, inni nauczyciele, przełożeni oraz negatywne czynniki administracyjne i instytucjonalne (por. Sęk, 2000b). Stres w pracy nauczyciela, będący konsekwencją nieustannego obcowania z innymi ludźmi (dziećmi, młodzieżą, osobami dorosłymi) oraz wynikający z uwarunkowań organizacyjnych, może prowadzić do wyczerpania psychicznego, nadmiernego dystansowania się od problemów związanych z pracą i niechęci do podejmowania czynności zawodowych (Smelkowska-Zdziabek, 2001). Zatem narastanie stresu zawodowego może prowadzić do wypalenia się (Ogińska-Bulik, 2006). Zespół wypalenia zawodowego jest, niestety, częstym zjawiskiem w grupie nauczycieli. Z niektórych badań wynika, że niemalże co drugi polski nauczyciel może wykazywać pewne objawy zespołu wypalenia (por. Mandal, 1999, za: Ogińska-Bulik, 2006), zaś u co dziesiątego występuje w pełni rozwinięty zespół (Sęk,

2000b). Zjawisko wypalenia zwykle analizuje się z perspektywy osób wypalających się. Należy jednak zwrócić uwagę na koszty, które w kontakcie z wypalonymi nauczycielami ponoszą ich usługobiorcy. Autor niniejszego opracowania postara się zwrócić uwagę na obie perspektywy zjawiska wypalenia: osobistą – wypalających się i już wypalonych nauczycieli i społeczną – koszty ponoszone przez uczniów. Opisywane zjawiska stresu zawodowego i wypalenia wykazują mocne wzajemne powiązania i zdają się wzajemnie przenikać. Obydwa mogą też pociągać za sobą negatywne skutki.

Celem niniejszego opracowania jest wskazanie wpływu stresu zawodowego i zespołu wypalenia na funkcjonowanie psychospołeczne nauczycieli. Podjęcie tej problematyki wydaje się być w pełni uzasadnione ze względu na jej dużą wagę społeczną. W literaturze przedmiotu wiele uwagi poświęcono dotąd czynnikom wywołującym wypalenie, zdecydowanie zaś mniej skutkom tego procesu. A chroniczny stres, którego doświadcza nauczyciel wraz z jego złożoną konsekwencją – zespołem wypalenia, mogą znacząco pogorszyć funkcjonowanie nauczyciela, zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej, niekorzystnie odbijając się na jego współpracy z rodzicami uczniów (zwłaszcza wykazujących trudności w nauce szkolnej oraz trudności adaptacyjne do środowiska szkolnego), jak i z szerszym pojętym środowiskiem. W efekcie uczniowie i ich rodziny mają mniejsze szanse na otrzymywanie niezwykle ważnego dla nich i potrzebnego im wsparcia.

Stres w pracy nauczycieli

Pojęcie stresu, traktowanego jako nacisk czy też obciążenie, tak mocno zakorzeniło się w naukach biologicznych i społecznych, że nie wymaga bliższego wyjaśnienia. Należy jedynie dodać, że stres dotyczący środowiska pracy określa się mianem stresu zawodowego, organizacyjnego, jak też stresu roli zawodowej (por. Ogińska-Bulik, 2006). Większość koncepcji dotyczących stresu zawodowego bazuje na doskonale znanym podejściu relacyjnym, a zwłaszcza na wpisującej się w jego ramy fenomenologiczno-poznawczej koncepcji Lazarusa i Folkman (1984), na temat której więcej informacji można znaleźć np. w publikacjach Ogińskiej-Bulik (2006) i Olszewskiego (2010).

Zawód nauczyciela, jako absorbujący psychicznie, jest znacząco związany z doświadczaniem przewlekłego stresu. Duże osobiste zaangażowanie nauczycieli w wykonywaną pracę, „zobiektywizowana troska” i odpowiedzialność za uczniów stanowią znaczne obciążenie psychiczne (Ogińska-Bulik, 2006; Sęk, 2000b; Smelkowska-Zdziabek, 2001). Ponadto wobec nauczycieli istnieją bardzo duże oczekiwania i wymagania społeczne, które nie są zgodne ze statusem społecznym i ekonomicznym tego zawodu. Do tego dochodzą ciągle rosnące obciążenia instytucjonalne, dotyczące wymagań doskonalenia zawodowego, wykonywania coraz większej ilości pracy, inwestowania coraz większej ilości energii, przy braku wzrostu gratyfikacji (Sęk, 2000b). Istnieje szereg badań potwierdzających założenie o stresującym charakterze

pracy nauczycieli. Badania Ogińskiej-Bulik (2006) wskazują, że odczuwany przez nauczycieli poziom stresu wśród 14 zawodów usług społecznych jest najwyższy; w dodatku w tej grupie zawodowej 43,3% badanych wykazuje podwyższony poziom stresu. Ponadto autorka przytacza badania prowadzone w Australii i Stanach Zjednoczonych, na podstawie których można przyjąć, że co czwarty nauczyciel doświadcza silnego stresu w miejscu pracy, przy tym poziom stresu zawodowego u kobiet jest wyższy niż u mężczyzn.

W licznych opracowaniach poświęconych stresowi zawodowemu nauczycieli przytacza się najczęstsze rodzaje specyficznych stresorów, na które narażeni są nauczyciele. Wśród spostrzeganych przez tę grupę zawodową trudności i uciążliwości Sęk (2000b) wymienia: niskie zarobki, niski prestiż społeczny, zachowania i cechy uczniów, nastawienie rodziców do nauczyciela, trudne warunki pracy, niekorzystne stosunki w zespole nauczycieli, wady w systemie zarządzania i poczucie bezsilności. Obecna sytuacja zawodowa nauczycieli odznacza się spostrzeganym brakiem równowagi między podejmowanym wysiłkiem a nagrodą (Unterbrink i in., 2007). Do częstych stresorów Strycharska-Gać (2009) dodaje: zmieniające się przepisy w oświacie, nadmiar obowiązków, hospitacje i wystąpienia publiczne. Jednakże spośród wymienionych za główne wyznaczniki stresu nauczycielskiego można uznać, na co wskazuje Tucholska (2003), przeciążenie pracą i niewłaściwe zachowania uczniów. Pojawianie się w ostatnich latach nowych stresorów – takich, jak: akty przemocy ze strony uczniów, zachowania aspołeczne i przestępcze, zagrożenie narkotykami oraz wzrost oczekiwań i wymagań ze strony rodziców uczniów – sprawia, że poziom stresu u nauczycieli wyraźnie wzrasta (por. Bauer i in., 2006; Ogińska-Bulik, 2006; Sęk, 2000b). Ogińska-Bulik (2006) i Sęk (2000b) wskazują ponadto na ważne stresory wewnętrzne, tkwiące w nauczycielach, do których zaliczają: sprzeczności między ideałem zawodowym a możliwościami działania i brak przygotowania zawodowego do nowych wyzwań. Interakcja zespołu obciążających stresorów w konfrontacji z możliwościami nauczyciela jest źródłem chronicznego stresu zawodowego, którego jednym z poważniejszych psychologicznych następstw może być zespół wypalenia zawodowego (por. Ogińska-Bulik, 2006; Unterbrink i in., 2007). Będzie o nim mowa w następnym podrozdziale.

Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli

Wypalenie zawodowe można różnie definiować, niemniej jednak trafnym wydaje się ujmowanie go jako procesu powstającego pod wpływem długotrwałego stresu typowego dla zawodów społecznych, niezmodyfikowanego przez własną aktywność zaradczą jednostki (Sęk, 2000a; Smelkowska-Zdziabek, 2001). Wypalenie jest zespołem objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody, w których bliski kontakt z odbiorcą usług decyduje o efektach pracy (Smelkowska-Zdziabek, 2001). Sęk (2000a) cechy i strukturę wypalenia uznaje za charakterystyczne dla wykonywanego zawodu.

Autorka najbardziej znanego wielowymiarowego modelu wypalenia zawodowego – Maslach (2000, s. 15) wypalenie definiuje jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych. Zespół ten może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi. A oto krótka charakterystyka składowych tego zespołu.

Wyczerpanie emocjonalne Maslach (2000, s. 15) odnosi do poczucia danej osoby, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie, a jej zasoby emocji zostały w znacznym stopniu uszczuplone. Dla tego wymiaru charakterystyczne jest poczucie zmęczenia, braku energii i zapału do działania. Wymiar ten według niektórych autorów jest kluczowym aspektem wypalenia (Ogińska-Bulik, 2006). Jednakże tak ujmowane wypalenie można by traktować jedynie jako inną formę stresu zawodowego, dlatego ważnym jest uwzględnienie jeszcze dwóch innych wymiarów określających: stosunek do innych i stosunek do siebie (por. Smelkowska-Zdziabek, 2001).

Depersonalizacja (czy też trafniejsze w języku polskim „depersonalizowanie” – zob. Anczewska i in., 2005) według Maslach (2000, s. 15) dotyczy negatywnego, bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy są odbiorcami usług danej osoby. Przejawami depersonalizacji są: cynizm, dystansowanie się oraz ignorowanie problemów i potrzeb innych ludzi. Depersonalizowanie jest wykroczeniem poza „zobiektywizowaną troskę”, czyli relację empatycznego sposobu reagowania przez usługodawcę, bez przejmowania uczuć i problemów drugiej osoby (Smelkowska-Zdziabek, 2001). Depersonalizowanie często jest traktowane jako skutek wyczerpania emocjonalnego lub sposób radzenia sobie z nim (Ogińska-Bulik, 2006, s. 72).

Obniżone poczucie dokonań osobistych i osobistego zaangażowania – odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i sukcesów zawodowych; wywołuje zniechęcenie do pracy (Maslach, 2000, s. 15; Sekułowicz, 2005). Wymiar ten stanowi poznawczy aspekt wypalenia i odzwierciedla samoocenę pracownika (Ogińska-Bulik, 2006).

Inne modele wypalenia zawodowego, których omówienie wykraczałoby poza ramy niniejszego opracowania przedstawia np. Sekułowicz (2005), Sęk (2000a i b), Zbyrad (2009).

Gdy odnosi się omawiany proces wypalenia do obciążonej różnorodnymi stresorami emocjonalnymi i interpersonalnymi grupy zawodowej nauczycieli, nasuwa się pytanie: Czy można mówić o tak specyficznym zjawisku, jak zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli? Informacje zawarte w publikacjach z tego obszaru wskazują, że tak. Wypalenie się nauczycieli stanowi poważny problem natury psychologicznej i społecznej. Potwierdzają to wyniki badań empirycznych. I tak badania prowadzone w Europie wskazują, że aż około 30% nauczycieli wykazuje oznaki wypalenia. W porównaniu z innymi grupami zawodowymi, których praca polega na kontakcie z ludźmi, nauczyciele są w dużym stopniu zagrożeni wypaleniem i zgłaszają więcej objawów wypalenia niż pracownicy innych „zawodów społecznych” (Brenninkmeijer i in., 2001). Wyniki badań prowadzonych w Polsce wskazują, że odsetek wypalonych nauczycieli wynosi od 20 do 30% (Ogińska-Bulik, 2006; Sęk,

2000b; Tucholska, 2003), zaś rozwinięty zespół wypalenia występuje u kilkunastu procent nauczycieli (Sęk, 2000b).

Po uwzględnieniu zmiennych socjodemograficznych okazuje się, że na wypalenie w zawodzie nauczyciela są bardziej narażeni nauczyciele rozwiedzeni i pracujący na niepełnym etacie (Bauer i in., 2006). Przy tym kobiety są bardziej skłonne do emocjonalnego wyczerpania, a mężczyźni do depersonalizacji (Ogińska-Bulik, 2006; Sekułowicz, 2005; Sęk, 2000b). Z kolei analiza danych uwzględniająca typ szkoły wykazuje, że najbardziej na wypalenie są narażeni nauczyciele licealni, a najmniej nauczyciele szkół podstawowych (Klić i Kossewska, 1998, za: Ogińska-Bulik, 2006). Co się tyczy symptomatologii tego zespołu, to z prowadzonych przez Sęk (2000b) badań wynika, że wśród wypalających się nauczycieli najbardziej uwydatniło się obniżone zaangażowanie zawodowe i emocjonalne wyczerpanie.

Przebieg i typologie wypalenia

Większość badaczy zajmujących się problematyką wypalenia jest zgodna co do tego, że czynnikiem niezbędnym do zainicjowania niekorzystnych zjawisk prowadzących do wypalenia jest stres zawodowy (Anczewska i in., 2005; Ogińska-Bulik, 2006; Sęk, 2000a).

W rozwoju wypalenia u młodych, silnie zmotywowanych, idealistycznie nastawionych nauczycieli – które może się rozwinąć już na początku kariery – ważną rolę odgrywa rozbieżność między nierealistycznymi oczekiwaniami związanymi z pracą a rzeczywistymi wymaganiami (Anczewska i in., 2005; Sęk, 2000a). Jednakże wyniki badań empirycznych przemawiają bardziej za stanowiskiem, zgodnie z którym wypalenie jest efektem oddziaływania przewlekłego stresu w środowisku pracy i pojawia się później (Anczewska i in., 2005; Ogińska-Bulik, 2006; Maslach, 2000; Sęk, 2000a).

Nasuwa się pytanie: Jak może rozwijać się zespół wypalenia u nauczycieli? Niestety, co utrudniać może prewencję, jego początki są skryte i nierozpoznawalne przez osobę, której ten problem dotyczy. Według trójwymiarowego modelu Maslach (2000) wypalenie przebiega sekwencyjnie, w następującej kolejności:

1. Pod wpływem stresorów zawodowych i nieskutecznego radzenia sobie ze stresem, na skutek niskiego poziomu kompetencji zaradczych, najpierw pojawia się napięcie, utrata energii, zniechęcenie, czyli pojawia się **wyczerpanie emocjonalne**.

2. Następnie dochodzi nadmierne ochronne emocjonalne dystansowanie się i wyłączenie się z kontaktu; próbując ochronić się przed skutkami wyczerpania nauczyciel zaczyna stwarzać dystans przed zbyt bliskimi, wyczerpującymi relacjami z uczniami, ich rodzicami poprzez obojętne, przedmiotowe ich traktowanie – jest to **faza depersonalizacji**. Depersonalizacja dynamizuje proces wypalenia i nadaje mu kształt. Władze administracyjne, uczniowie i rodzice, nie rozumiejąc tego zjawiska, reagują zwrotnie negatywnie, co wtórnie u nauczycieli potęguje stres, niezadowolenie, poczucie braku satysfakcji, czy też wzmacnia ten proces na drodze błędnego koła (Sęk, 2000b).

3. Na skutek depersonalizacji i uzyskiwanych zwrotnie informacji **obniża się poczucie dokonań osobistych i zaangażowanie** (zob. Anczewska i in., 2005; Ogińska-Bulik, 2006; Sęk, 2000b; Smelkowska-Zdziabek, 2001). Bańka (2000) zwraca uwagę, że w tej fazie mogą wystąpić trwałe zmiany w postawach i motywacji, świadczące o „wypaleniu terminalnym”.

Towarzyszące tym procesom poczucie niekompetencji, pokrzywdzenia i utraty sensu pracy świadczy o pełnym zespole wypalenia. Wówczas u nauczyciela pojawia się chęć zmiany zawodu lub przejścia na rentę (Sęk, 2000b).

Istnieje szereg badań dotyczących struktury wypalenia u nauczycieli, które potwierdzają ten model (por. Dorman, 2003). Sekułowicz (2005) jednak na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że ten sekwencyjny model wypalenia się nie potwierdza się w pełni.

Z kolei według fazowego modelu Golembiewskiego (1989, za: Anczewska i in., 2005) wypalenie może rozwijać się w innej kolejności: na początku pojawia się depersonalizacja, następnie obniżenie poczucia dokonań osobistych, na końcu zaś emocjonalne wyczerpanie. W dodatku te trzy wymiary mogą rozwijać się równoległe i niezależnie od siebie, dając w efekcie osiem wzorów wypalenia.

Według Sęka (2000b) struktura zespołu wypalenia zależy od przyczyn niezadowolienia z pracy, rodzaju stresorów zawodowych, uwarunkowań organizacyjnych i cech podmiotowych nauczyciela. Sęk twierdzi, że cechy i struktura wypalenia są charakterystyczne dla wykonywanego zawodu. Jej badania wskazują ponadto, że w grupie nauczycieli poszczególne elementy zespołu były od siebie niezależne.

Wypalający się nauczyciele ze względu na strukturę zespołu wypalenia różnią się między sobą i w literaturze przedmiotu można znaleźć różne typologie wypalenia.

Przeprowadzone przez Sekułowicz (2005, s. 65) badania pozwoliły, w kontekście wypalenia, na wyodrębnienie takich typów nauczycieli, jak:

- 1) **zagrożeńi wypaleniem** – u których niekorzystna sytuacja zawodowa w połączeniu z prywatną może doprowadzić do wypalenia;
- 2) **wyczerpani** – u których brak profesjonalnej pomocy, brak wypoczynku i trudności organizacji mogą wywołać pełnoobjawowy zespół;
- 3) **wypaleni** – wykazujący pełnoobjawowe wypalenie.

Natomiast Tucholska (2003), w oparciu o badania empiryczne, oprócz 1) **nauczycieli wypalonych** (z pełnoobjawowym zespołem) wyłoniła nauczycieli:

- 2) **rozczarowanych** – odznaczających się brakiem zadowolenia z osiągnięć osobistych;
- 3) **zdystansowanych** – dystansujących się od problemów i przedmiotowo traktujących uczniów.

Z kolei na podstawie badań nauczycieli austriackich, niemieckich i polskich, na które powołuje się Turska (2001), wyodrębniono dwa typy strategii zachowań i przeżyć związanych z pracą nauczyciela w kontekście wypalenia:

- 1) **Typ Ryzyka A** – odznaczający się dużym zaangażowaniem, nieumiejętnością dystansowania się i niskim zadowoleniem z pełnionej roli; u tego typu nauczycieli brak wsparcia może doprowadzić do wypalenia;
- 2) **Typ B – wypaleni** – odznaczający się niskim zaangażowaniem wywołanym nieumiejętnością radzenia sobie ze stresem zawodowym.

Podobnie Bauer i in. (2006) oceniając style radzenia sobie z obciążeniem zawodowym nauczycieli wyróżnili następujące trzy typy pedagogów, mające związek z wypaleniem:

- 1) **Typ S** – nieracjonalnie radzący sobie z obciążeniami zawodowymi; wykazujący brak motywacji i zaangażowania w pracę w połączeniu z silnym dystansowaniem się od problemów zawodowych;
- 2) **Typ A** – cierpiący z powodu silnego napięcia; odznaczający się intensywnym zaangażowaniem i brakiem dystansowania się od problemów zawodowych;
- 3) **Typ B** – cierpiący z powodu wypalenia; wykazujący obniżone zaangażowanie i ograniczoną zdolność dystansowania się od problemów związanych z pracą, z silną tendencją do rezygnacji.

Wyodrębnienie typów nauczycieli odznaczających się odmienną konstrukcją psychiczną i odmiennie radzących sobie z obciążeniami zawodowymi sugeruje konieczność zwracania uwagi na różnorodność pedagogów i dostrzegania indywidualnego charakteru wypalania się. Zaś wiedza na temat przebiegu, struktury i uwarunkowań wypalenia u nauczycieli z pewnością może być pomocna w podjęciu najbardziej optymalnych dla danego typu nauczyciela oddziaływań prewencyjnych i zwiększających zdolności radzenia sobie ze stresem zawodowym.

Różnicowanie

Mimo szeregu podobieństw wypalenie nie jest tożsame ze stresem zawodowym, depresją, jak też zespołem chronicznego zmęczenia i dlatego wymaga różnicowania z tymi stanami i zaburzeniami (zob. Anczewska i in., 2005). Według Maslach (2000) wypalenie nie mieści się w kategoriach patologii. Jednakże, jak zauważa słusznie Smelkowska-Zdziabek (2001), dochodzi w nim do naruszenia dobrostanu i pogorszenia funkcjonowania. Dlatego wypalenie znalazło się w Klasyfikacji ICD-10 wśród czynników wpływających na stan zdrowia i kontakt z usługami zdrowotnymi (Z73.0).

Związki między stresem a wypaleniem

Jak już zauważono, zjawiska stresu i wypalenia często są ze sobą kojarzone, ze względu na mocne wzajemne powiązania, aczkolwiek nie są tożsame. Większość nauczycieli doświadcza stresu zawodowego, a tylko u niektórych z nich rozwija się pełnoobjawowy zespół wypalenia, co potwierdzają wyniki wielu badań (por. Breninkmeijer i in., 2001; Grayson i Alvarez, 2007; Hakanen i in., 2006; Laugaa i in., 2008). Niemniej jednak duża grupa nauczycieli doświadczających silnego stresu jest zagrożona wypaleniem zawodowym (Sekułowicz, 2005). Sytuacje stresowe w środowisku pracy, związane z wysokimi wymaganiami zawodowymi i z brakiem zasobów, są jednym z czynników prowadzących do wypalenia zawodowego (Grayson, Alvarez, 2007; Hakanen i in., 2006; Howard, Johnson, 2004; Zbyrad, 2009). Bo-

wiem przewlekły stres na terenie szkoły, w relacji z uczniami, ich rodzicami, przełożonym, zwłaszcza gdy nauczyciel nie potrafi skutecznie się z nim zmagać może uruchomić proces rozwoju wypalenia zawodowego. Badania Sęk (2000b) wskazują, że do wypalenia dochodzi na skutek interpretacji stresorów w kategoriach zagrożenia i straty oraz doświadczania braku umiejętności poradzenia sobie ze stresem. Z badań prowadzonych przez Chan i Hui (1995, za: Sekułowicz, 2005) wynika, że stosowanie obronnych strategii radzenia sobie, typu unikanie – ucieczka, ma związek z nasileniem wszystkich trzech objawów wypalenia. Pełnoobjawowe wypalenie jest czymś więcej niż stresem związanym z wykonywaną pracą, na co wskazuje obecność depersonalizowania uczniów i obniżone poczucie dokonań osobistych, które zasadniczo różnią się od reakcji stresowych (por. Anczewska i in., 2005; Maslach, 2000; Smelkowska-Zdziabek, 2001). Według Pines (2000) wypalenie zawodowe, jako konsekwencja stresu, pojawia się w sytuacjach niedopasowania między nauczycielem a wykonywaną pracą. W przedstawionym przez nią modelu za rozwój wypalenia odpowiedzialna jest pętla negatywnego sprzężenia zwrotnego, kiedy stresujące środowisko pracy sprawia, że cele i oczekiwania nauczyciela nie są osiągnięte, co generuje porażkę sprzyjającą bezpośrednio rozwojowi wypalenia (por. Zbyrad, 2009, s. 37).

Wpływ stresu i zespołu wypalenia na funkcjonowanie nauczycieli

Stres zawodowy, a zwłaszcza będący jego następstwem proces wypalenia są destrukcyjne w skutkach zarówno dla świadczących usługi społeczne nauczycieli, jak i dla ich odbiorców – uczniów. Powodują duże szkody społeczne takie, jak np.: niska jakość nauczania, obniżona motywacja i zniechęcenie uczniów do nauki (por. Smelkowska-Zdziabek, 2001; Sęk, 2000b).

Ogińska-Bulik (2006) wskazuje, że nadmierny i przedłużający się stres zawodowy może prowadzić do niekorzystnych następstw w różnych sferach funkcjonowania nauczyciela, m.in.: w stanie zdrowia, w sferze psychicznej oraz w zachowaniu.

Negatywne skutki wypalania się są odczuwalne w każdej z faz postępującego procesu. I tak na początku – w fazie wyczerpania emocjonalnego – są uciążliwe przede wszystkim dla wypalającego się nauczyciela; w drugiej – najbardziej widocznej fazie depersonalizowania – są najbardziej dotkliwe i szkodliwe dla podmiotów relacji edukacyjnych – uczniów; zaś w trzeciej fazie bardziej skryte objawy obniżonej satysfakcji zawodowej znów uderzają głównie w nauczyciela, wyrażając się w jego negatywnym stosunku do siebie.

Niestety, stres, wypalenie i zmniejszona efektywność działania nauczyciela oddziałują na siebie zwrotnie. Wypalenie zwrotnie redukuje zasoby nauczyciela i zmniejsza jego efektywność radzenia sobie z trudnościami w środowisku szkolnym. Jest to proces samowzmacniający się, działający na zasadzie błędnego koła, uruchomiony wywołuje spiralę strat (por. Hobfoll, 1989; Ogińska-Bulik, 2006).

Podobnie jak w procesualnym modelu stresu Lazarusa i Folkman (1984) można mówić o bezpośrednich i odległych następstwach stresu i wypalenia dla funkcjonowania nauczycieli w każdej z ważnych sfer: fizycznej, psychicznej i społecznej. Jednakże negatywne skutki bezpośrednie często wynikają z samych przejawów stanu stresu i objawów wypalenia. W tym opracowaniu uwaga autora zostanie ześrodkowana na skutkach psychicznych i społecznych stresu i wypalenia.

Przy czym **psychiczne skutki emocjonalne** najbardziej należy wiązać z wymiarem wyczerpania emocjonalnego, **poznawcze skutki psychiczne i zachowania** – z wymiarem obniżonego poczucia dokonań osobistych, zaś **skutki społeczne** – z wymiarem depersonalizowania.

Wpływ na stan psychiczny

Jak już zasygnalizowano, stres wespół z procesem wypalenia mogą wywoływać niepożądane zmiany w szeroko pojętej sferze psychicznej nauczycieli (głównie emocjonalnej i poznawczej). Już sam kluczowy objaw wypalenia – wyczerpanie emocjonalne (częściej dotykający kobiety niż mężczyzn) znacząco zakłóca funkcjonowanie jednostki, wykazując podobieństwo objawowe do depresji. Wyniki badań Luka i in. (2010) świadczą, że emocjonalne wyczerpanie, jak i depersonalizacja negatywnie korelują z holistycznym zdrowiem. Ogińska-Bulik (2006, s. 62) zwraca uwagę, że przeciągający się w czasie stres zawodowy może powodować: wzrost napięcia psychicznego, lęk i poczucie zagrożenia, irytację, obniżenie samopoczucia, depresję, nastawienie hipochondryczne, osłabienie kontroli emocjonalnej, poczucie bezradności i beznadziejności, niezadowolenie z siebie i wykonywanej pracy, poczucie braku kompetencji, utratę zainteresowań, osłabienie krytycyzmu oraz niski poziom satysfakcji zawodowej. Podobne destrukcyjne symptomy wypalenia u nauczycieli szkolnictwa specjalnego wymienia Sekułowicz (2005). Analiza wyników badań, na które powołuje się Sekułowicz (2005) wskazuje, że dla ponad 50% przebadanych nauczycieli nauczanie jest doświadczeniem, które niszczy zarówno zdrowie fizyczne, jak i psychiczne. Badania Bauera i in. (2006) świadczą o tym, że 20% przebadanych niemieckich nauczycieli wykazuje wysoki poziom psychologicznych i psychosomatycznych objawów spełniających kluczowe kryteria zaburzeń, w tym „typ nauczycieli wypalonych” wykazuje się najwyższym ładunkiem symptomów psychiatrycznych – depresji. Obciążenie psychiczne pracą i brak możliwości kontrolowania własnej aktywności zawodowej mogą wtórnie prowadzić do zaburzeń zdrowia psychicznego – głównie do depresji, ale także do rozwoju zaburzeń: snu (głównie bezsenności), apetytu i zaburzeń lękowych (por. Fengler, 2000). Wypalenie ma również wyraźny związek z nadużywaniem substancji psychoaktywnych: alkoholu, leków, tytoniu (Fengler, 2000; Ogińska-Bulik, 2006; Strycharska-Gać, 2009). Jednakże należy pamiętać, że wypalenie samo w sobie nie jest formą psychopatologii. Jak wskazują Hakanen i in. (2006) jest ono zmienną pośredniczącą między wysokimi wymaganiami zawodowymi a chorobą – zdrowiem. Fengler (2000, s. 31–32) wskazuje, że utrzymujący się przez dłuższy czas stan wypalenia może wywołać

niekorzystne zmiany w osobowości pracownika. Deformację osobowości będącą niepożądaną konsekwencją wykonywania zawodu cechuje m.in.: zmęczenie, zubożenie zainteresowań, usztywnienie myślenia, alienacja, utrata zdolności adekwatnej oceny rzeczywistości i własnych przeżyć, sądów i zachowań. Również rezultaty badań prowadzonych przez Tucholską (2003) na wypalonych nauczycielach wskazują, że cechuje ich: obniżone zaufanie do siebie, duża chwiejność emocjonalna, mała integracja wewnętrzna, niskie nasilenie potrzeb afiliacyjnych, zależność emocjonalna od otoczenia i niska odporność na stres.

Wpływ na aktywność i wydajność pracy

Skutkiem przeciągającego się stresu i procesu wypalenia się mogą być niewątpliwie obniżona aktywność zawodowa i wydajność pracy nauczycieli; w skrajnych przypadkach może dojść do rezygnacji z wykonywania zawodu. Wypalenie może wywierać istotny wpływ na obniżenie jakości i wydajności pracy nauczycieli, co może manifestować się mniejszym zaangażowaniem w pracę, obniżoną skutecznością zawodową, skłonnością do konfliktów (Anczewska i in., 2005, s. 74). Anczewska i in., (2005, s. 74) powołują się na badania świadczące o tym, że wypaleni pracownicy mają wyższe wskaźniki absencji, częściej zmieniają pracę, w skrajnych przypadkach porzucają swój zawód. Na podobne skutki wypalenia nauczycieli zwraca uwagę Zbyrad (2009). Czynnikiem napędzającym, na drodze błędnego koła, owe destrukcyjne przejawy wypalenia może być mała efektywność zaradczą nauczycieli. Założenie, że nauczyciele mało skutecznie radzą sobie ze stresem zawodowym potwierdzają badania Ogińskiej-Bulik (2006). I tak aż 60% z nich zostało zakwalifikowanych do grupy pracowników charakteryzujących się przewagą stosowania mało adaptacyjnych sposobów radzenia sobie ze stresem. Również z badań Tucholskiej (2003), a także Ogińskiej-Bulik (2006) wynika, że wypaleni nauczyciele są skłonni stosować mało adaptacyjne unikowo-ucieczkowe sposoby radzenia sobie i mają trudności w realizacji celów życiowych. Badania Sekułowicz (2005, s. 58) wskazują ponadto, że wysokie oznaki emocjonalnego wyczerpania nauczycieli i uprzedmiotawiania znajdujących się pod ich opieką uczniów sprzyjają wtórnemu obniżaniu się nauczycielskich kompetencji zaradczych, przejawiającemu się w utracie zdolności do rzeczowych, racjonalnych działań. Zaś niski poziom kompetencji zaradczych sprzyja obniżeniu zaangażowania zawodowego, a w konsekwencji zmniejsza efektywność pracy (Ogińska-Bulik, 2006). Wzrost wypalenia u nauczycieli należy wiązać także z trudnościami w sprośtaniu wymaganiom ze strony przełożonych oraz z mniejszą gotowością do podejmowania dodatkowych zadań i inicjatyw (Ogińska-Bulik, 2006). Strycharska-Gać (2009) na podstawie badań wyodrębniła różne typy nauczycieli wypalonych, spośród których zmiany w aktywności mogą dotknąć „typ nauczyciela zagubionego (zniechęconego, poszukującego)”, który reprezentują pedagodzy z krótkim stażem pracy, niezaradni, niepotrafiący poradzić sobie z trudnościami wychowawczymi w pracy z uczniami trudnymi; mimo poświęcenia i chęci sprośtania wymaganiom szkolnym, w końcu wycofują się z poczuciem bezradności, beznadziejności i porażki.

Należy dodać, że nauczyciele wypalający się z reguły mają świadomość własnej niskiej wydajności pracy, która wkomponowuje się w trzeci wymiar klasycznej triady wypalenia.

Wpływ wypalenia na relacje społeczne

Jeszcze innym następstwem wypalenia jest spłylenie życia społecznego i ograniczenie kontaktów interpersonalnych do minimum (por. Szczęsna, 2010). U wypalających się nauczycieli koszty bliskiej interakcji z uczniami, konfrontacji z chronicznym stresem pojawiają się, gdy nie są oni w stanie radzić sobie z obciążeniami zawodowymi. Wówczas rozwija się najbardziej specyficzne zjawisko w procesie wypalania się – depersonalizacja, kiedy nauczyciele zaczynają bronić się przed skutkami wyczerpania poprzez dystansowanie się. Taka obronna ucieczka, należąca do praktyk dyskryminacyjnych, ujawnia się przede wszystkim w kontakcie z uczniami, ale także w relacjach z ich rodzicami, innymi nauczycielami, dyrekcją szkoły, rodziną nauczyciela (Sęk, 2000b). Jej wpływ na wymienione rodzaje relacji zostanie przedstawiony poniżej.

Wpływ wypalenia na relacje z uczniami – manifestuje się apatią, skracaniem bezpośrednich kontaktów i unikaniem kontaktu psychicznego z uczniami, schematycznym traktowaniem uczniów i nadmierną wobec nich dyrektywnością, ponadto niechęcią do dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, brakiem entuzjazmu i pasji, skłonnością do działań rutynowych, obojętnym podchodzeniem do sukcesów i porażek uczniów, przedmiotowym traktowaniem uczniów, etykietowaniem ich, zachowaniami cynicznymi i upokarzającymi. Zmęczony psychicznie nauczyciel nie jest w stanie wnieść w życie ucznia niczego pozytywnego, relacje z uczniami męczą go (Sęk, 2000b; Strycharska-Gać, 2009; Turska, 2001).

Jak wskazuje na podstawie badań Mikrut (za: Zbyrad, 2009), wypaleni zawodowo pedagodzy specjaliści są skłonni popełniać błędy wychowawcze. Przy czym wyczerpanie emocjonalne pociąga za sobą błędy rygoryzmu, agresji i hamowania aktywności, a dehumanizacja relacji interpersonalnych – błąd ulegania.

Wypaleni nauczyciele wykazują niechęć do **kontaktów z rodzicami uczniów**. Przy tym negatywne skutki procesu wypalania się dla relacji z rodzicami mogą zaznaczać się w każdej z faz. W pierwszej fazie, na skutek wyczerpania, nauczyciel może zbyt łatwo reagować emocjonalnie – np. złością, irytacją, a nawet agresją – na stresory, których źródłem są rodzice uczniów (mający zbyt wysokie oczekiwania i wymagania, czy zastrzeżenia wobec jego pracy, grożący represjami). W kolejnych fazach zaznacza się wyraźnie dehumanizacja i spadek zaangażowania, co może manifestować się np. ograniczaniem do minimum kontaktu, skracaniem czasu trwania zebrań z rodzicami. Wypaleni nauczyciele na skutek utraty entuzjazmu traktują rodziców uczniów jak intruzów, są znużeni poświęcaniem im dodatkowego czasu. W wyniku wyczerpania zasobów są niezdolni do udzielania rodzicom uczniów oczekiwanego wsparcia społecznego, informacyjnego, nierzadko też emocjonalnego (zob. Ogińska-Bulik, 2006; Sęk, 2000b; Strycharska-Gać, 2009).

Nauczyciele wypaleni są zmęczeni relacjami z **przełożonymi i innymi nauczycielami**. Są skłonni długo przeżywać wobec nich złość i urazy. Nie angażują się w życie szkoły, obojętnie lub wrogo traktują młodszych od siebie nauczycieli, utrzymują chłodne relacje z innymi nauczycielami, co wtórnie może niekorzystnie odbijać się na stosunkach w zespole nauczycielskim (Strycharska-Gać, 2009). Wynikające z wypalenia się trudności w sprośaniu wymaganiom i oczekiwaniam stawianym przez dyrekcję szkoły skutkować zaś mogą pogorszeniem relacji z nią (Ogińska-Bulik, 2006; Tucholska, 2003).

Można też mówić o dramatycznych skutkach wypalenia polegających na pogorszeniu się relacji społecznych w **środkowisku pozazawodowym**. Związane z wypaleniem się negatywne stany emocjonalne mogą zaburzać relacje społeczne nauczycieli np. w rodzinie, w kontakcie z przyjaciółmi (Anczewska i in., 2005, s. 74). Tacy nauczyciele mogą wykazywać małe zainteresowanie członkami rodziny, łatwo wpadać w irytację lub złość wobec nich, jak też spędzać większą część czasu poza domem, bez rodziny (Strycharska-Gać, 2009). Sekułowicz (2005) na podstawie badań potwierdza, że praca może być źródłem napięć i konfliktów w domu. W dodatku kłopoty w pracy na życie domowe częściej są skłonne przenosić kobiety, obarczając rodziny swoimi problemami zawodowymi.

Należy też wspomnieć o **wpływie wypalenia na uczniów – „uczniowskich kosztach wypalenia”**. Jak trafnie zauważa Strycharska-Gać (2009) wypalenie zawodowe to osobista porażka, która boleśnie dotyka nie tylko nauczyciela, ale także ucznia. Wypalenie zawodowe, jak już wspomniano, może mieć poważne skutki nie tylko dla nauczycieli, ale także dla uczniów, a nawet dla całego systemu edukacyjnego. Praca wypalonych nauczycieli niewątpliwie znacznie pogarsza jakość nauczania. Według Sęk (2000b, s. 155) objawy depersonalizowania stanowią najbardziej kosztowny skutek procesu wypalenia się, szkodzą bowiem uczniom – głównym podmiotom relacji edukacyjnej. Sekułowicz (2005) mówi o tzw. kosztach uczniowskich wypalenia w postaci niewłaściwego kształcenia (m.in. ograniczania do minimum przekazywanej wiedzy) lub niewłaściwego traktowania uczniów.

Dużą stratą dla dzieci i młodzieży może być z jednej strony rezygnacja z pracy bardzo dobrych nauczycieli (np. niepoprawnych idealistów czy też zagubionych na skutek niezaradności), z drugiej – świadczenie usługi nauczania przez „apatycznych rutyniarzy” (Strycharska-Gać, 2009; Zbyrad, 2009). Ponadto wypaleni nauczyciele, popełniający błędy wychowawcze, przejawiający niepożądane zachowania, cierpiący z powodu zaburzeń emocjonalnych mogą niekorzystnie oddziaływać na rozwój psychospołeczny uczniów, na kształtowanie się ich osobowości (Zbyrad, 2009).

W kierunku pomocy zestresowanym i wypalającym się

Przedstawione w niniejszym opracowaniu informacje wskazują, jak wiele negatywnych skutków mogą pociągnąć za sobą stres zawodowy i zespół wypalenia. Jednakże, co napawa optymizmem, ze stresem w szkole nauczyciel może sobie skutecznie radzić, a jego wypalaniu się można zapobiegać.

Jest to możliwe dzięki zastosowaniu różnorodnych pomocnych oddziaływań psychologicznych, polegających na:

- rozpoznawaniu nierealistycznych celów i oczekiwań, tkwiących u podłoża stresu zawodowego, i ich zamianie na realistyczne (Pines, 2000);
- wzmacnianiu zasobów osobistych nauczycieli (np. poczucia koherencji, własnej skuteczności, optymizmu i humoru) (Ogińska-Bulik, 2006; Seligman, 1996);
- zwiększaniu zawodowych kompetencji radzenia sobie ze stresem (np. umiejętności interpersonalnych, komunikowania się, asertywności) (Olszewski, 2000; Sęk, 2000b; Smelkowska-Zdziabek, 2001).

Ponadto niezwykle ważne jest nabycie przez nauczyciela umiejętności wykonywania wsparcia społecznego, jak również przestrzeganie zasad higieny psychicznej (Sęk, 2000a i b; Sekułowicz, 2005).

Według Maslach (2000) interwencje powinny być nastawione na redukcję poziomu wypalenia przede wszystkim tego komponentu, który stanowi największy problem danego nauczyciela (por. Smelkowska-Zdziabek, 2001). Mając na względzie fakt, że zagrożeni wypaleniem i wypalający się nauczyciele mogą odznaczać się dużą różnorodnością, celowe wydaje się uwzględnianie, w postępowaniu prewencyjnym i podejmowanych innych oddziaływaniach pomocnych, typu konkretnego nauczyciela i jego indywidualnego wzoru funkcjonowania.

Podsumowanie

1. Zawarte w literaturze poglądy autorów zajmujących się problematyką stresu zawodowego i wypalenia, obserwacje i wyniki badań empirycznych potwierdzają założenie o negatywnych konsekwencjach chronicznego stresu, którego doświadczają nauczyciele w środowisku pracy, a zwłaszcza postępującego procesu wypalenia się na funkcjonowanie w roli zawodowej, a także w życiu prywatnym.

2. Stres zawodowy i będący jego następstwem proces wypalenia są destrukcyjne w skutkach zarówno dla świadczących usługi społeczne nauczycieli, jak i dla ich odbiorców – uczniów, ich rodziców, innych nauczycieli i pozostałych ogniw systemu oświaty (Sęk, 2000b).

3. Zjawiska te mogą znacząco zakłócać funkcjonowanie nauczyciela, wywołując niekorzystne zmiany w sferze emocjonalnej i poznawczej. Ponadto są odpowiedzialne za spływanie życia społecznego i dehumanizację relacji interpersonalnych. Wtórnie prowadzić mogą do zaburzeń zdrowia psychicznego (Ogińska-Bulik, 2006; Szczęsna, 2010).

4. Skutkiem przeciągającego się stresu i procesu wypalenia się mogą być obniżona aktywność zawodowa i wydajność pracy; w skrajnych przypadkach może dojść do rezygnacji z wykonywania zawodu (por. Anczewska i in., 2005).

5. Wiedza na temat przebiegu, struktury i uwarunkowań wypalenia u nauczycieli z pewnością może być pomocna w podjęciu najbardziej optymalnych dla danego typu nauczyciela oddziaływań prewencyjnych i zwiększających zdolności radzenia sobie ze stresem zawodowym.

Literatura

- Anczewska M., Świtaj P., Roszczyńska J. (2005), *Wypalenie zawodowe*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 14.
- Bańka A. (2000), *Psychologia pracy*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Warszawa.
- Brenninkmeijer V., Vanyperen N. W., Buunk B.P. (2001), *I am not better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers*, „Social Psychology of Education”, nr 4.
- Bauer J., Stamm A., Virnich K., Wissing K., Müller U., Wirsching M., Schaarschmidt U. (2006), *Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers*, „International Archives of Occupational and Environmental Health”, nr 79.
- Dorman J.P. (2003), *Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis*, „Social Psychology of Education”, nr 6.
- Fengler J. (2000), *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk.
- Grayson J., Alvarez H. K. (2008), *School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model*, „Teaching and Teacher Education”, nr 24.
- Hakanen J. J., Bakker A. B., Schaufeli W.B. (2006), *Burnout and work engagement among teachers*, „Journal of School Psychology”, nr 43.
- Hobfoll S. E. (1989), *Zachowanie zasobów, nowa próba konceptualizacji stresu*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 5–6.
- Howard S., Johnson B. (2004), *Resilient teachers: resisting stress and burnout*, „Social Psychology of Education”, nr 7.
- Laugaa D., Rasclé N., Bruchon-Schweitzer M. (2008), *Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach*, „Revue européenne de psychologie appliquée”, nr 58.
- Lazarus R. S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York.
- Luk A.L., Chan B. P. S., Cheong S. W., Ko S. K. K. (2010), *An Exploration of the Burnout Situation on Teachers in Two Schools in Macau*, „Social Indicators Research”, nr 95.
- Maslach C. (2000), *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa.
- Ogińska-Bulik N. (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Warszawa.
- Olszewski J. (2000), *Rozwijanie asertywności u kadry kierowniczej metodą treningu behawioralno-kognitywnego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio J, nr 13.
- Olszewski J. K. (2010), *O zaradności obezwładnionych lękiem. Osoby z nerwicowymi zaburzeniami lękowymi a stres*, Lublin.
- Pines A. M. (2000), *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa.
- Sekułowicz M. (2005), *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym, analiza przypadków*, Wrocław.
- Seligman M. E. P. (1996), *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Poznań.

- Sęk H. (2000a), *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa.
- Sęk H. (2000b), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa.
- Smelkowska-Zdziabek A. (2001), *Wypalenie zawodowe w perspektywie klinicznej*, [w:] Cierpiałkowska L., Sęk H. (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, Poznań.
- Strycharska-Gać B. (2009), *Nauczycielu, nie wypalaj się*, Warszawa.
- Szczęsna A. (2010), *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra.
- Tucholska S. (2003), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*, Lublin.
- Turska D. (2001), *Syndrom wypalenia zawodowego – stan wiedzy nauczycieli o zjawisku*, [w:] Gawda B. (red.), *Wierzę w człowieka, szkice o osobowości*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Sectio J, nr 14.
- Unterbrink T., Hack A., Pfeifer R., Buhl-Grießhaber V., Müller U., Wesche H., Frommhold M., Scheuch K., Seibt R., Wirsching M., Bauer J. (2007), *Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teacher*, „International Archives of Occupational and Environmental Health”, nr 80.
- Zbyrad T. (2009), *Stres i wypalenie zawodowe pielęgniarek, pracowników socjalnych i policjantów*, Stalowa Wola.

Dariusz Baran

Poradnia Psychologiczna
Wojewódzkiego Zespołu Specjalistycznego w Rzeszowie

„SZKOŁA DLA RODZICÓW” – TRWAJĄCA CAŁE ŻYCIE NAUKA DIALOGU Z DZIEĆMI

„PARENTS SCHOOL” – LIFELONG LEARNING OF DIALOG BETWEEN PARENTS AND CHILDREN

For a long time people have been aware of the influence of unhappy childhood experiences on the development of emotional and behavioural problems, not only in childhood and adolescent term but in adulthood as well. The existence of strong and intimate bonds between parents and a child has an immediate effect in reducing the child's anxiety in new or stressful situations. It is a secure base from which a child can test out new ways of exploring and learning.

Children tend to copy other people's behaviour, and most likely to model themselves on those individuals with whom they have the closest relationships. It is important to note that parents teach children to behave in particular ways both by what they tell them to do and by a child observing parents' own ways of behaving. Parents are also extremely influential because they are a source of necessary life experiences and they let a child meet consequences of free choice within safety boundaries. They provide a communication network by which a child can set its standards, establish its norms, develop its expectations and let his ideas grow.

The relationship between parents and child continue to be important not only right through childhood, but into adult life as well. If it were the truth than the investment in a parents' interpersonal competence would be the easiest and most effective prevention of mental health problems and relationship breakdown during a person's life cycle. Even the treatment of mental illness is easier when members of family can communicate in supportive way with a low level of critic remarks and emotional expression.

Wprowadzenie

Od dawna ludzie byli świadomi wpływu, jaki wywierają urazowe doświadczenia w dzieciństwie na późniejsze powstanie problemów emocjonalnych i problemów z zachowaniem nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale również u dorosłych. Istnienie silnej i emocjonalnie bliskiej więzi rodziców z dzieckiem chroni je od niepokoju w nowych i stresujących sytuacjach. Poczucie bezpieczeństwa daje siłę do eksploracji otoczenia i zdobywania nowych doświadczeń. Dzieci naśladują zachowanie ludzi dorosłych, a szczególnie osób, z którymi są silnie emocjonalnie związane. Warto zauważyć, że rodzice wychowują swoje dzieci nie tylko mówiąc im, co mają robić, ale przede wszystkim przykładem swojego zachowania. Rodzice mają ogromny wpływ na rozwój dziecka, ponieważ stwarzają mu warunki do zebrania niezbędnych doświadczeń życiowych. Pozwalają dziecku doświadczyć konsekwencji wolnego

wyboru w bezpiecznych granicach. Rodzice tworzą z dzieckiem sieć relacyjną, dzięki której poznaje ono normy i wymagania społeczne, buduje swoje oczekiwania i rozwija własne idee. Jakość relacji między rodzicami i dzieckiem jest nie tylko ważna w dzieciństwie, ale również wpływa na dorosłe życie. Jeżeli to, co zostało powiedziane jest prawdą, to inwestycja w rozwój kompetencji interpersonalnych rodziców byłaby najprostszym i najbardziej skutecznym sposobem zapobiegania zaburzeniom psychicznym i problemom w relacjach społecznych na całe życie. Nawet leczenie chorób psychicznych przynosi lepsze rezultaty, kiedy członkowie rodziny potrafią komunikować się w sposób wspierający, bez wzajemnego krytykowania, przy niskim poziomie ekspresji emocjonalnej (por. de Barbaro, 1999).

Kształcenie ustawiczne i profilaktyka zaburzeń psychicznych

W marcu 2000 roku Unia Europejska przyjęła Strategię Lizbońską. Od dawna istnieli propagatorzy „uczenia się przez całe życie” ludzi dorosłych. Mówili oni, że edukacja powinna być procesem trwającym przez całe życie. Kształcenie się ustawiczne jest potrzebne w radzeniu sobie z nieustannymi wyzwaniami wynalazków technologicznych oraz zmian kulturowych, które zachodzą w społeczeństwie. W Strategii Lizbońskiej akcent położono na sferę zatrudnienia, integracji społecznej i rozwoju (por. Strategia Lizbońska 2002). Częścią tego procesu może być kształcenie ustawiczne na rzecz zdrowia psychicznego i rozwoju kompetencji interpersonalnych osób w relacjach rodzinnych i społecznych.

Luciano L'Abate (1990) stwierdza, że profilaktyka zaburzeń psychicznych określa różnorodne oddziaływania w obszarze jednostkowym, rodzinnym, grupowym i społecznym, które mają na celu zmniejszenie dysfunkcji i zaburzeń emocjonalnych poprzez wzmocnienie kompetencji interpersonalnych i poprawę funkcjonowania osób zarówno w szerszej grupie społecznej, jak i w trwałych związkach partnerskich oraz w roli rodziców. Wiek życia, poziom inteligencji, wykształcenie nie muszą być równoznaczne z posiadaniem kompetencji funkcjonowania w intymnych i bliskich relacjach. Zależy to od zdobycia osobistych doświadczeń oraz od zdolności uczenia się na nich.

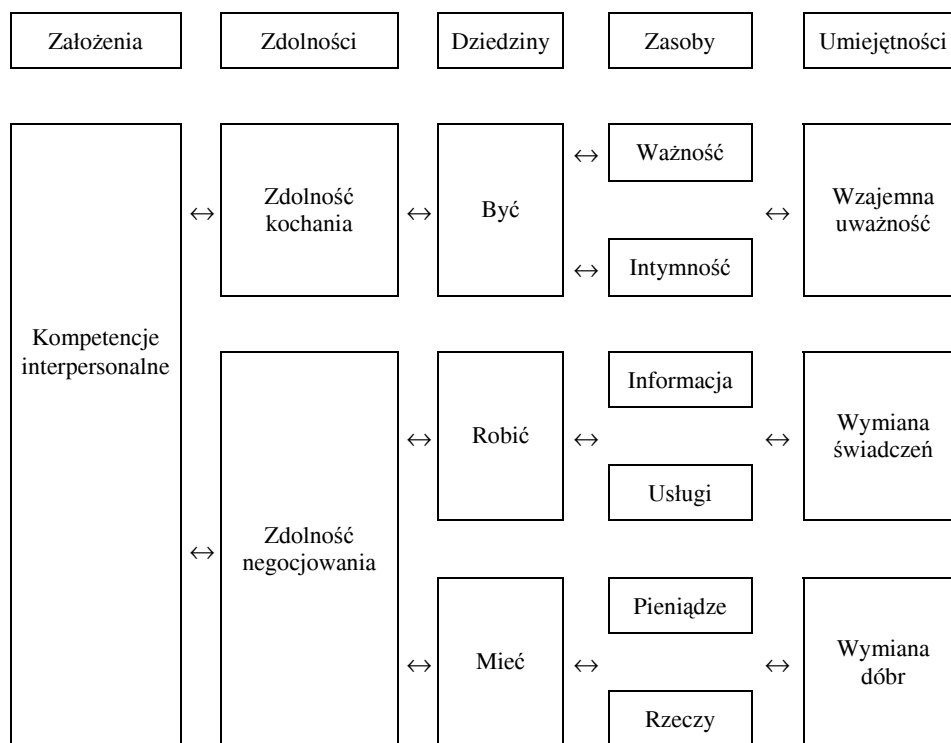
Powszechnie uważa się, że umiejętności bycia rodzicem są wrodzone lub przychodzą automatycznie, kiedy ktoś nim zostaje. Większość z nas ma okazję obserwować swoich własnych rodziców i inne bliskie osoby. Czy to wystarczy, aby umieć sprostać wyzwaniom, wymaganiom i oczekiwaniom, których doświadczamy w swoim własnym życiu, pełniąc określone role społeczne i rodzinne w dobie zachodzących zmian kulturowych i społecznych? Czy na pewno jesteśmy uwolnieni od pewnych niechcianych wzorów zachowań, których mogliśmy się wyuczyć w rodzinie pochodzenia, bardziej poprzez niewerbalne modelowanie, niż deklaracje słowne? To uczenie się dokonuje się bez udziału naszej świadomości, dlatego trudno jest zmienić utrwalone w ten sposób zachowania, kiedy jest taka konieczność. Warto założyć, że zwykle rodzice nie budzą się rano z intencją uprzykrzenia życia swoim

dzieciom. Rodzice chcą, aby dzieci były bezpieczne i szczęśliwe. Jednocześnie sami konfrontują się codziennie z problemami wychowawczymi, które wymagają specyficznych rozwiązań. Nie są w tym pomocne zwyczajowe rady typu: „Okaż dziecku więcej miłości”, „Poświęć dziecku więcej czasu i uwagi”. Większość rodziców kocha swoje dzieci i poświęca się dla nich najlepiej jak potrafi. Niestety, sama deklaracja miłości nie wystarcza do rozwoju bliskości oraz intymności w relacji między rodzicem i dzieckiem.

Teoria rozwoju kompetencji interpersonalnych

Luciano L'Abate (1990) przedstawił koncepcję teorii rozwoju kompetencji interpersonalnych, jako podstawy teoretycznej dla działań profilaktycznych. Rodzina pozostaje pierwszym i podstawowym środowiskiem dla rozwoju kompetencji społecznych. Kompetencja interpersonalna składa się zarówno ze zdolności kochania, jak i umiejętności negocjowania w relacjach osób w związkach partnerskich i rodzinie. Zakłada się, że różnorodność interakcji między osobami w rodzinie można sprowadzić do tych dwóch zdolności. Stanowią one podstawę konieczną do rozwoju kompetencji osobowych oraz interpersonalnych.

Założenia teoretyczne ilustruje poniższy rysunek.



Zdolność do kochania realizuje się w dwóch obszarach doświadczeń, które partnerzy wzajemnie dzielą ze sobą bez negocjowania ich. Dotyczy to statusu (ważności) oraz intymności. Nie możemy targować się o nie. Jeżeli poczucie ważności i bliskość emocjonalna staną się przedmiotem handlu w interakcjach rodzinnych, to tracą swoją właściwość daru. Wolne i wzajemne obdarowywanie jest konieczne w bezwarunkowej miłości.

Zdolność do kochania realizuje się w dwóch obszarach doświadczeń, gdzie partnerzy wzajemnie obdarzają siebie uczuciami. Obejmuje to status (poczucie ważności) oraz intymność (bliskość emocjonalną). Uczuciami można dzielić się z innymi w sposób wolny. Nie możemy targować się o uczucia na zasadzie „coś za coś”. Jeżeli poczucie ważności i bliskość emocjonalna stają się przedmiotem handlu w interakcjach rodzinnych, to tracą swoją właściwość wolnego daru. Nie można wymusić na kimś, aby ten uznał nas za kogoś ważnego w jego życiu. Nie można wymusić na kimś pozytywnych uczuć w stosunku do nas. Uznanie wzajemnego „statusu” (ważności) i akceptacja uczuć są fundamentem miłości bezwarunkowej. To podstawa rozwoju więzi emocjonalnych w rodzinie.

Na zdolność kochania składają się z co najmniej cztery umiejętności:

- 1) dostrzeganie dobra w sobie i w innych ludziach, co wyraża się podkreśleniem raczej ich pozytywnych stron oraz minimalizowaniem znaczenia negatywnych;
- 2) troska o siebie i innych wyrażająca się w codziennym fizycznym i materialnym okazywaniu opieki oraz dbaniu o dobre samopoczucie zarówno własne, jak i kochanych osób;
- 3) wybaczenie błędów i niedoskonałości sobie i innym, co wyraża się w akceptacji siebie i kochanych osób, w przekonaniu o niedoskonałej naturze człowieka. Pozwala to uniknąć dążenia do bycia doskonałym i oczekiwania doskonałości od partnera;
- 4) podtrzymywanie intymności wyrażającej się zdolnością do mówienia o swoich zranieniach i obawach przed zranieniami.

Intymność to zdolność do rozmawiania o zranieniach z przeszłości i w teraźniejszości oraz nazywania obaw przed zranieniami w przyszłości. To jest istotą emocjonalnej dostępności. Intymność oznacza przyznanie się do naszej podatności na zranienie oraz bycie potrzebującym. Wyrażanie tych uczuć jest możliwe przede wszystkim w kontekście równości i wzajemności: „Chcę być z tobą blisko, kiedy czujesz się zraniony oraz pragnę twojej bliskości, kiedy sam jestem zraniony”. Pragniemy miłości bezwarunkowej oraz potwierdzenia naszej ważności dla kogoś, aby być z kimś w intymnej bliskości. To jest postawa „bycia obecnym” w relacji z innymi, co w filozofii określa się mianem „Być”. Nie można negocjować, jak bardzo ktoś będzie kogoś kochał albo do jakiego stopnia będzie uznana ważność czyjejs obecności w rodzinie. Obecność jest istotą emocjonalnej dostępności dla samego siebie oraz innych znaczących osób, może być tylko dzielona z innymi.

Przemyślane strategie zachowań służą negocjowaniu i rozwiązywaniu problemów. „Robić”, to wymiana informacji i świadczenie usług, które mają na celu to, aby coś osiągnąć. „Mieć”, to gromadzenie pieniędzy i dóbr materialnych, aby coś

posiadać. W życiu codziennym wymieniamy się informacjami oraz usługami z innymi. Zarówno osiągnięcia, jak i posiadanie stanowią podstawę władzy i kontroli. W związkach z innymi ludźmi musimy negocjować, jak zaspokoić różne potrzeby wobec ograniczonych zasobów materialnych i czasu. To jest dziedzina podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów.

W dobrze funkcjonujących rodzinach miłość bezwarunkowa, wyrażająca się postawą „Być” dostępnym emocjonalnie, jest oddzielona od walki i negocjacji o to, co ktoś powinien „Zrobić” albo kto ma jakie prawo, aby coś „Mieć”. W sytuacji szantażu emocjonalnego, kiedy partnerzy oczekują od siebie „dowodów miłości” i wymuszają na sobie potwierdzanie ważności, w związku nie ma miłości bezwarunkowej. W konsekwencji postawa życiowa „Robić” lub „Mieć” staje się substytutem „Być” („Jeżeli byś mnie kochał, to zrobiłbyś to i tamto”, „Jeżeli byś mnie kochał, to kupiłbyś mi to i tamto”).

W naszym społeczeństwie preferowana jest postawa „Robić” i „Mieć”, niż w jaki sposób „Być”. Jesteśmy uczeni, jak coś „Zrobić”, aby więcej „Mieć”. W niewielu rodzinach udaje się dorosłym nauczyć swoje dzieci, jak „Być” ze sobą razem bezwarunkowo, bez oczekiwania doskonałości, osiągnięć i sukcesów. W reakcji na stres postawa nastawiona na „Być” i dzielenie się „ciężarem” stresu jest bardziej pomocna niż mobilizacja do „Robienia” lub „Posiadania” czegoś więcej. „Bycie obecnym” jest kluczowe na początku radzenia sobie ze stresem po to, aby w następnym etapie „Robienie” i „Posiadanie” było pomocne w rozwiązaniu problemów. Jeżeli w rodzinie nie ma bliskości emocjonalnej i postawy zorientowanej na „Być”, to trudniej negocjować i razem rozwiązywać problemy.

W rodzinie pełnimy co najmniej cztery różne role: (a) opiekuna, (b) żywiciela, (c) partnera, (d) rodzica. W roli opiekuna jesteśmy odpowiedzialni na dwa sposoby. Jeden aspekt dotyczy opiekuńczości, która związana jest z miłością, obecnością i dostępnością emocjonalną. Drugi aspekt obejmuje praktyczną dbałość o dom, gotowanie, sprzątanie, zakupy i naprawy. Rola żywiciela polega na zdobywaniu środków finansowych na utrzymanie rodziny, zabieganiu o odpowiednie dochody, zarobki, branie kredytów i spłacanie zobowiązań. Sposób pełnienia roli opiekuna i żywiciela zależy od tego, jakimi osobami jesteśmy.

Rola rodzica jest prawdopodobnie jedną z najbardziej trudnych i wymagających. Najczęściej nie mamy w tym względzie żadnego treningu, pomijając automatyczne wyuczenie się pewnych wzorców zachowań poprzez obserwację własnych rodziców. Większość z nas powtarza ich błędy albo zapomina o ich dobrych rozwiązaniach, ponieważ w obecnych czasach wymagania różnią się od tych w poprzednim pokoleniu. Zdolność do kochania i negocjacji staje się kwestią zasadniczą na tym etapie.

Program „Szkoła dla Rodziców”

„Szkoła dla Rodziców” jest programem edukacyjnym dla rodziców, stworzonym w celu rozwoju ich umiejętności komunikacyjnych w dialogu z dziećmi. Zajęcia prowadzone są metodą warsztatową. Uczestnictwo w odgrywaniu ról, przywo-

ływanie własnych doświadczeń z dzieciństwa, dzielenie się odczuciami, ćwiczenie nowych sposobów komunikowania się wydają się być bardziej efektywnymi niż wysłuchiwanie wykładów i prezentacji. Podstawowy scenariusz „Szkoły dla Rodziców” składa się z dziesięciu cotygodniowych 4-godzinnych zajęć warsztatowych. W grupie jest przeciętnie od 10 do 15 uczestników (por. Sakowska, 1999).

Podczas zajęć rodzice uczą się, jak kochać swoje dzieci poprzez potwierdzanie ich ważności i budowanie bliskiej więzi z nimi. To jest możliwe, kiedy akceptuje się wszystkie uczucia dzieci i pomaga im w akceptowalny sposób je wyrażać. Haim Ginott (1975, s. 26) twierdzi, że dziecko w momencie przeżywania silnych emocji nie jest w stanie słuchać kogokolwiek. Nie potrafi posłuchać rady, przyjąć uspokajającego tłumaczenia i konstruktywnej krytyki. Dziecko potrzebuje rodziców rozumiejących to, co się w nim dzieje, co ono przeżywa w tym konkretnym momencie. Co więcej, dziecko potrzebuje zrozumienia bez pełnego ujawnienia swoich przeżyć. Zajęcia mają charakter zabawy, podczas której dziecko pokazuje tylko fragment z całości swoich uczuć, oczekując od rodziców odgadnięcia, jaka jest reszta jego przeżyć. Zamiast zaprzeczania uczuciom rodzice mogą je zaakceptować. Oto kilka przykładów ich wypowiedzi: „Może być ciężko rozstawać się, kiedy jesteś tak bardzo przyzwyczajony być razem”, „Wygląda na to, że coś cię rozczarowało”, „To musiało sprawić ci przykrość”, „Wygląda na to, że rozłościło cię to, co zrobił ten chłopiec”, „To musiało okropnie zabość”, „Można się bardzo martwić, że się nie uda to, na czym ci bardzo zależy”. Ponadto rodzice stają się zdatni zaakceptować uczucia ambiwalentne w sobie oraz w dzieciach, aby zwerbalizować je w rozmowie.

Rodzice uczą się chwalić dzieci w sposób opisowy. Chwalenie opisowe polega na realistycznym opisie rzeczywistych osiągnięć i efektów podjętych przez dziecko starań. Unika się uogólnionych ocen dziecka i jego osobowości. Rodzice powinni chwalić opisując to, co widzą konkretnie oraz to, co czują, nadając pozytywne znaczenie wysiłkom i staraniom dziecka. To jest podstawowe źródło poczucia wartości u dziecka. W ten sposób zauważana jest jego wyjątkowość, bez porównywania go do innych dzieci. Nawet bardzo rozwinięte dziecko nie jest pewne, czy zawsze będzie zwycięzcą.

Kolejnym rodzicielskim zadaniem jest zachęcanie dziecka do samodzielności i odpowiedzialności. Można to osiągnąć poprzez pozwalanie mu na wyrażanie swojego zdania, a kiedy to możliwe i bezpieczne – również decydowania o sprawach, które go dotyczą. Zachęcanie do samodzielności nie oznacza przyzwolenia na robienie wszystkiego przez dziecko. Polega to raczej na wycofywaniu nadopiekuńczości rodzica, czyli wyręczania dziecka z odpowiedzialności za coś, co może zrobić samo. Rodzic powinien powtarzać: „spróbuj to zrobić samemu”, „stój na własnych nogach”, „podejmuj decyzje samemu”. Intencją jest miłość do dzieci, a nie unikanie opieki i odpowiedzialności za nie.

Kiedy uczucia zostają zaakceptowane, to dzieci łatwiej przyjmują wyznaczone granice. Uczucia muszą być zaakceptowane bezwarunkowo, poprzez ich wyrażenie i nazwanie. Zachowania powinny mieć ograniczenia i ustalone warunki. Wskazane jest, aby rodzice jasno określali, które zachowania nie są akceptowalne oraz jakie będą naturalne lub logiczne konsekwencje tych zachowań, zamiast karania. Kiedy rodzice przypomi-

nają sobie, co przeżywali, doświadczając kar w dzieciństwie, od razu rozumieją, dlaczego odpowiedzią na karę jest bunt, wściekłość, nienawiść, pragnienie zemsty, opór, poczucie winy, wstyd, upokorzenie, samotność, poczucie niezrozumienia itd.

W przetrwaniu w roli rodzica pomocna jest świadomość, że zachowanie dziecka doprowadza czasami dorosłego do złości. Rodzice mają prawo wyrazić to, co czują, nawet złość, ale bez atakowania charakteru i osobowości dziecka. Rodzic może powiedzieć w pierwszej osobie z pozycji „ja” np. „Czuję się bardzo, bardzo rozczłuszczony”.

Rodzice uczą się również rozwiązywać problemy i konflikty wspólnie z dzieckiem. Konflikty są nieuniknioną rzeczywistością w życiu rodzinnym. Wspólne życie i obcowanie ze sobą każdego dnia naraża członków rodziny na sytuacje konfliktowe. Nie da się zasypać międzypokoleniowej przepaści między rodzicami i dziećmi. Kolidują powstaje na skutek różnicy interesów i potrzeb, oraz – dodatkowo – z powodu odmiennych zasad. W konfliktowej sytuacji członkowie rodziny mogą zawsze negocjować ze sobą, co oznacza wzięcie pod uwagę ich potrzeb. Z pewnością zdarzają się sytuacje, kiedy rodzice używają swojej władzy rodzicielskiej, np. dla ratowania zdrowia dziecko może być poddawane bolesnym zabiegom medycznym. Dziecko potrzebuje wiedzieć, że są reguły, których nie wolno łamać.

Ważne jest uwalnianie dzieci od grania raniących je ról, które rodzice narzucają im szczególnie w sytuacjach, kiedy postępują one wbrew oczekiwaniom dorosłych. W nadziei, że to spowoduje zmianę, mają zwyczaj mówić: „Znowu nie odrobiłeś lekcji. Jesteś leniwy. Nigdy nie robisz dobrze tego, co do Ciebie należy”. Czyniąc tak, w sposób nieświadomy „programują” dziecko. Słowa docierają do jego podświadomości i niczym zasiane nasiona rozrastają się i zakorzeniają w przekonaniach. Ten obraz siebie ulega jeszcze bardziej wzmocnieniu, kiedy dziecko dorasta, bo spełnia się samosprawdzająca się przepowiednia. Kiedy rodzic ma zwyczaj mówienia do dziecka, że zachowuje się jak złodziej, albo jest kłamcą, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że zacznie ono kraść i oszukiwać. Z tego powodu właśnie rodzice powinni koncentrować swoją uwagę na pozytywach. Jeżeli rodzic ułatwia dziecku nabranie przekonania, że jego dobre intencje, wysiłki i starania są zauważone i docenione, to dobre uczynki zaczną przeważać nad niepoprawnym zachowaniem.

Ewaluacja programu

Projekt „Parents School – Lifelong Learning for Mental Health” został zrealizowany w ramach programu SOCRATES-GRUNDTVIG1 prowadzonego przez Komisję Europejską w latach 2002–2004. „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” była dofinansowana przez samorząd Rzeszowa. Głównym adresatem projektu byli rodzice i opiekunowie osób chorych psychicznie. Powstała grupa wsparcia dla rodzin, a następnie założono stowarzyszenie rodzin.

Część profilaktyczna projektu, polegająca na treningu umiejętności dialogu z dzieckiem, była adresowana do ogółu rodziców i wychowawców. Zgłosiło się 182

uczestników. Zajęcia zostały przeprowadzone w 12 grupach w całym 2003 roku. Celem treningu było umocnienie i rozwijanie więzi między rodzicami i dziećmi. Jednakże w zajęciach uczestniczyli również nauczyciele i wychowawcy zainteresowani rozwojem swoich rodzicielskich i pedagogicznych umiejętności. Informacje na temat uczestników prezentują tabele 1– 3.

Tabela 1. Struktura grupy uczestników

Uczestnicy	Liczba	Procent	Rodzic (w procentach)	Rodzic i wychowawca (w procentach)	Wychowawca (w procentach)
Kobiety	105	83,3	41,3	30,1	11,9
Mężczyźni	21	16,7	10,3	1,6	4,8
Razem	126	100,0	55,6	31,7	16,7

Tabela 2. Struktura grupy pod względem liczebności własnych dzieci

Rodzic lub wychowawca	Liczba	Procent
bez własnych dzieci	22	17
jedno dziecko	29	23
dwoje dzieci	51	40
troje dzieci	19	15
czworo dzieci	5	4

**Tabela 3. Struktura grupy pod względem wieku najstarszego dziecka
(miara stażu i doświadczenia rodzicielskiego)**

Rodzic lub wychowawca	Liczba	Procent
bez własnych dzieci	22	17
najstarsze dziecko w wieku 1–12 lat	57	45
najstarsze dziecko w wieku 13–18 lat	31	25
najstarsze dziecko powyżej 18 lat	16	13

Większość rodziców miała dzieci przed lub na początku okresu dorastania. Jest to wskazane z punktu widzenia celów programu profilaktycznego dla rodziców.

Motywacja uczestników

Motywacja uczestników do udziału w zajęciach miała różnorodny charakter:

- Motywacja zewnętrzna w pracy (zależność służbowa) – wypowiedzi typu: „Zachęta ze strony przełożonego”, „Wiedza o zajęciach od dyrektora”, w odróżnie-

niu od stwierdzeń „Od znajomej, od koleżanki, od siostry, z ulotki, z ogłoszenia, z gazety itp.”;

- Motywacja zewnętrzna w domu (zależność małżeńska) – wypowiedzi typu: „Namowa współmałżonka”, „Wiedza o zajęciach od matki moich dzieci” (dodatkowo lakoniczny opis oczekiwań);
- Motywacja wewnętrzna „uczenie się” (rozwijanie umiejętności wychowawczych) – wypowiedzi typu: „Chęć podniesienia kwalifikacji zawodowych”, „Pomóc przejść moim dzieciom przez okres dojrzewania”, „Świadomość, że tej wiedzy «nigdy dosyć» i że «nigdy na nią nie jest za późno»”, „Ciekawość”;
- Motywacja wewnętrzna „szukanie pomocy” – wypowiedzi typu: „Kłopoty wychowawcze z dziećmi w świetlicy”, „Własne problemy z dzieckiem i ze sobą”, „Problemy z dorastającą córką”, „Wspólne rozmowy z żoną na temat postępowania z dziećmi. Młodsze rodzeństwo jest stale obrażone, każda uwaga odbierana jest przez nie bardzo emocjonalnie, starsze wchodzi w okres buntu, narzuca własną filozofię życia”, itp.

Dane liczbowe prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Motywacja uczestników (dane w procentach)

Uczestnicy	Motywacja zewnętrzna „szkoła”	Motywacja zewnętrzna „dom”	Motywacja wewnętrzna „uczenie się”	Motywacja wewnętrzna „szukanie rady”
Rodzic	0	6	24	27
Rodzic + wychowawca	4	0	29	2
Wychowawca	2	0	15	1

Większość uczestników deklarowała motywację wewnętrzną (88,4%). Trzech rodziców i siedmiu nauczycieli (8,5%) mówiło o tym, że współmałżonek w domu lub przełożony w pracy zasugerowali im udział w zajęciach, chociaż jednocześnie przyznawali oni, że mają problemy wychowawcze z dziećmi i liczą na pomoc w ramach szkolenia. Wydaje się być uzasadnione, że uczestnictwo w kilkutygodniowym treningu jest atrakcyjne głównie dla wewnętrznie zmotywowanych osób.

Ocena efektywności zajęć

Spełnienie oczekiwań

Na koniec szkolenia uczestnicy zostali poproszeni o wskazanie, na ile procent zajęcia spełniły ich oczekiwania. Zakłada się, że wskaźnik od 60 % i więcej wyraża ogólne zadowolenie (w domyśle, więcej niż połowa). Spośród 123 uczestników, od których zebrano w całości wypełnione ankiety, jedynie dwie osoby (1,6%) oceniły

poziom satysfakcji na 50%. Pozostali byli umiarkowanie lub bardzo zadowoleni. Średni wskaźnik wynosił 89,8% (dane w tabeli 5).

Tabela 5. Poziom satysfakcji w poszczególnych grupach uczestników (dane w procentach)

Uczestnicy	Rodzice	Rodzice + wychowawcy	Wychowawcy
Kobiety	90	92	90
Mężczyźni	80	95	92

Zauważa się, że u kobiet wskaźnik satysfakcji jest wyższy niż u mężczyzn uczestniczących w zajęciach.

Samoocena kompetencji rodzicielskich na szkolnej skali ocen

Uczestnicy zostali poproszeni o wystawienie sobie oceny w zakresie kompetencji rodzicielskich na początku i na końcu zajęć według szkolnej skali ocen od 1 do 6. Dane prezentuje tabela 6.

Tabela 6. Jakość zmiany kompetencji rodzicielskich według samooceny

Uczestnicy	Rodzice	Rodzice + wychowawcy	Wychowawcy
Kobiety	1,7 2,9 → 4,6	1,2 3,6 → 4,8	1,1 3,6 → 4,7
Mężczyźni	1,2 2,9 → 4,1	1 4 → 5	1,3 3,1 → 4,4

Rodzice i wychowawcy ocenili siebie średnio na dostatecznie kompetentnych wychowawczo (3,21) na początku zajęć. Na koniec zajęć wyrazili poczucie swojej większej kompetencji (średnio 4,6). Rodzicielskie poczucie wartości urosło do poziomu „dobrego, a nawet prawie bardzo dobrego rodzica”. Szczególnie matki uważały znacząco pozytywną zmianę swoich kompetencji rodzicielskich.

W zajęciach wzięły udział tylko cztery pary rodziców. Ta liczba nie pozwala na uogólnienie wyników, jednakże warto zauważyć jest potwierdzenie się tendencji, że szczególnie u kobiet widoczna jest poprawa (tabela 7).

Tabela 7. Samoocena kompetencji rodzicielskich uczestników przed i po zajęciach

Uczestnicy	Procent	Ocena przed	Ocena po	Różnica
Matki	92,5	2,25	4,5	2,25
Ojcowie	75	2,63	4,25	1,62

Ojcowie w mniejszym stopniu niż matki zauważali zmianę pod wpływem kursu. Założenie o kulturowym stereotypie męskości może wyjaśniać większą racjonalność i wstrzeźliwość w ocenach emocjonalnych. Matki mogą zbyt wiele od siebie wymagać, dlatego są narażone na ryzyko niższej samooceny. Na początku kobiety myślą o sobie, że są „złymi matkami”, natomiast na koniec zajęć zaczynają myśleć o sobie, jako o „dobrych matkach”.

Deklaracja gotowości uczestniczenia w dalszych zajęciach

Uczestnicy zostali poproszeni o wypowiedź, czy byliby zainteresowani wzięciem udziału w kolejnych edycjach programu. „Tak” odpowiedziało 119 z nich (95%), „nie” – 3 osoby (2%). Cztery osoby nie były pewne. Można więc stwierdzić, że rodzice i wychowawcy są zainteresowani uczeniem się i rozwijaniem swoich kompetencji wychowawczych.

Opinie na temat korzyści z udziału w zajęciach „Szkoła dla Rodziców”

Opinie uczestników są jednomyślne, że udział w zajęciach w znaczący sposób wpływa na jakość kontaktu emocjonalnego z dziećmi. Nauczyciele zauważali większą skuteczność oddziaływań wychowawczych. Rodzice, którzy zgłaszali problemy z zachowaniem swoich dzieci, mówili o pozytywnych zmianach i większej nadziei na przyszłość w radzeniu sobie z tak zwanymi „trudnymi dziećmi”. Uczestnicy twierdzili, że oprócz lepszych kontaktów w rodzinie pojawiły się inne pozytywne rezultaty: wzrost potrzeby samorozwoju i dalszego kształcenia się, gotowość do podjęcia specjalistycznej terapii. Opinie te były wyrażane zarówno w trakcie zajęć, jak i w odpowiedziach ankietowych na ich zakończenie. Rodzice podkreślają praktyczne korzyści z lepszego kontaktu ze swoimi dziećmi, wzrost umiejętności wspólnego rozwiązywania problemów bez użycia kar fizycznych i nadużywania władzy rodzicielskiej, akceptację potrzeb i uczuć bez nadmiernej opiekuńczości i podporządkowania.

Przykładowe odpowiedzi na pytanie o zmianę były następujące:

- Poświęcam więcej czasu, wspólnie się bawimy, słucham, co do mnie mówi dziecko;
- Większych możliwościach – rodzajach – w kontakcie z dzieckiem;
- Zajęcia pomogły mi w inny sposób rozmawiać ze swoimi dziećmi;
- Dużo lepiej się rozumiemy, łatwiej jest mi zachęcać ją do samodzielnego wykonania pewnych zadań;
- Słucham dziecka z uwagą;
- Więcej uwagi na potwierdzanie uczuć dziecka, umiejętność chwalenia i zwracania uwagi.

Na pytanie o korzyści uczestnicy odpowiedzieli następująco:

- Aby zobaczyć w dziecku to – nazwać to;
- Poznanie nowych metod w czasie zajęć pomaga inaczej słuchać i rozumieć swoje dzieci, a jednocześnie mówić o swoich uczuciach i oczekiwaniach;

- Proste metody, a bardzo skuteczne;
- Są to metody proste i skuteczne;
- Że na różne problemy wychowawcze są opisane i sprawdzone metody.
Uczestnicy formułowali także rady dla innych rodziców:
- Sama jestem młodym rodzicem. Słuchajcie swoich dzieci;
- Przede wszystkim mówić o uczuciach swoich i dzieci. Być otwartym na potrzeby dziecka uwzględniając przy tym swoje możliwości;
- Bardzo ważne w wychowywaniu dzieci jest nazywanie uczuć;
- Być dobrej myśli;
- Pozwalać dziecku na wybór;
- Dzieci są różne i nie ma uniwersalnych metod.

Wnioski

Wydaje się uzasadnionym stwierdzenie, że inwestycja w poczucie rodzicielskich kompetencji poprzez rozwijanie umiejętności dialogu z dzieckiem jest najprostszą i najbardziej efektywną drogą przygotowania dzieci do lepszego życia oraz sposobem zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym i zachowania w okresie dorastania i w dorosłości.

Profilaktyka pierwszorzędowa w tym zakresie może być realizowana poprzez tworzenie w środowisku lokalnym edukacyjnych grup wsparcia dla rodziców i wychowawców. Pozytywne zmiany mogą być zainicjowane nie tylko w życiu osobistym uczestników, ale również w rodzinach, szkole i społeczności lokalnej. Ustawiczne uczenie się kompetentnego rodzicielstwa jest inwestycją na rzecz lepszej jakości życia obecnie i w przyszłym pokoleniu.

Literatura

- Faber A. & Mazlish E. (1980), *How to Talk so Kids will Listen and Listen so Kids will Talk*, (wydanie polskie: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań, 1993).
- de Barbaro B. (1999), *Schizofrenia w rodzinie*, Kraków.
- Ginott H. (1965), *Between Parent and Child – New Solutions to Old Problems*, New York.
- L'Abate L. (1990), *Building Family Competence*, Newbury Park.
- MacKenzie R. (1998), *Setting Limits. How to Raise Responsible, Independent Children by Providing Clear Boundaries* (wydanie polskie: *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Jasne reguły pomagają wychowywać*, Warszawa 2001).
- Sakowska J. (1999), *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*, Warszawa.
- Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy* (2002), Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa.

PRACA SOCJALNA SKONCENTROWANA NA ROZWIĄZANIACH A POSTULATY PRAKTYKI OPARTEJ NA BADANIACH NAUKOWYCH (EVIDENCE BASED PRATICE)

SOLUTION FOCUSED SOCIAL WORK AND THE REQUIREMENTS OF EVIDENCE BASED PRACTICE

Solution Focused Social Work (SFSW) may become a useful tool of the Polish social workers' professional action, as is the case in other countries. Obstacles to a wider application of the SFSW include the social workers' bureaucratic approach and the sham attitudes in social work. Meanwhile, the results of studies of the effectiveness of therapy encourage the use of the SFSW. In recent years, social work has been taking over more and more of the rules and requirements of Evidence Based Practice. This article presents the increasing importance of the SFSW to the social workers' education in casework, family work or counseling in NGOs. It also shows the history of American Evidence-Based research in medicine, rehabilitation, psychotherapy and social work. In the future, I believe that Evidence Based Social Work will also become a standard of aid-oriented activities in our country.

Wprowadzenie

Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach (PSSR) jest jedną z nowoczesnych metod pracy z klientami. Opiera się na zasadach i technikach krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (KTSR). PSSR zyskuje coraz większe uznanie w środowisku praktyków pracy socjalnej, jak i badaczy, co zostało odzwierciedlone w publikacjach DeJonga (DeJong, 2009), Świtka (Świtek, 2007) czy Misia (Miś, 2008).

Wood i Tully zaliczają ten rodzaj pracy z klientami do szerszej kategorii podejść bazujących na silnych stronach klientów (strenght-based social work). Poza praktyką pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach do tego szerszego nurtu zaliczają: podejścia oparte na uprawomocnieniu (empowerment approaches), podejście lingwistyczne (collaborative language systems) oraz terapię narracyjną. „Te metody pracy zorientowane na mocne strony są bardziej zgodne ze strukturalnym podejściem w pracy socjalnej, które zostało zapoczątkowane w 1974 roku (Goldberg, Middleman i Goldberg) i rozwinięte w 1989, 1991 i 1997 roku (Wood i Middleman)” (Wood, Tully, 2006).

W krajach Europy Zachodniej i USA praca socjalna jest dobrze osadzona w tradycji pomagania jednostkom, grupom i zbiorowościom. Tamtejszy model cechuje

się wysokim poziomem profesjonalizmu i silnym pragmatycznym nastawieniem. Chodzi o udzielanie rzeczywistej pomocy osobom, rodzinom i społecznościom znajdującym się z niekorzystnych warunkach społeczno-ekonomicznych, przy zachowaniu wszelkich formalnych wymogów pracy (sporządzanie notatek, kontraktów, wypełnianie dokumentacji, gromadzenie akt etc.). W ostatnich dziesięcioleciach silny nacisk kładzie się również na badania skuteczności określonych programów, procedur i usług socjalnych. W naszym kraju praca socjalna ma relatywnie małe znaczenie w świadczeniu pomocy, ponieważ zdecydowana większość nakładów na pomoc społeczną jest kierowana na świadczenia pieniężne dla klientów. Ponadto, organizacje pozarządowe w dużym stopniu zależne są od dotacji i funduszy pochodzących z budżetów państwa i samorządu. Badacze polityki społecznej wskazują również na ukryte mechanizmy funkcjonowania pracowników socjalnych. A. Karwacki pisze o tych zjawiskach w taki sposób: „Całą gamę sprzeczności uświadamianych możemy przykładowo łączyć z tym, co Dobroniega Trawkowska nazywa pozornością w pracy socjalnej (np. Trawkowska, 2007). Pozornie włączające projekty, pozorowana praca z jednostką, grupą, pozorny profesjonalizm na rzecz budowania własnej kariery zawodowej, pozorna współpraca ze specjalistami – to tylko najważniejsze problemy sygnalizowane przez samych pracowników socjalnych. Ta samoświadomość oznacza bardziej lub mniej narzucane i tolerowane przyzwolenie dla sprzeczności. W płaszczyźnie podtrzymywania celowych sprzeczności podobnie znamienne są postępowania rekrutacyjne do projektów integracji i reintegracji prowadzonych w ramach centrów integracji społecznej, gdzie sito selekcyjne wychwytuje tych, którzy wykazują największy potencjał do zmiany swojej sytuacji. Gwarantuje to jednocześnie ukończenie programu i w konsekwencji dużą «efektywność» podmiotu instytucjonalnego, który przekłada się na szanse otrzymania środków na kolejny projekt” (Karwacki, 2009, s. 31).

Niskie nakłady na pracę socjalną w porównaniu z bezpośrednimi transferami pieniężnymi kierowanymi do klientów, zależność sektora „non-for-profit” od dobroczynności państwowej lub unijnej (Unii Europejskiej) oraz pozorny, fasadowy charakter działań zawodowych pracowników socjalnych składają się na aktualny model pomagania klientom. Są to jednostki, rodziny, kategorie i zbiorowości społeczno-terytorialne podlegające opresji, uprzedzeniom klasowym, eksploatacji i upośledzeniu polityczno-społecznemu. Moim zdaniem w bieżącej sytuacji nadzieję na zmianę daje podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (Solution-Focused Approach) i dlatego w niniejszym tekście postaram się przedstawić jego podstawowe zalety, ograniczenia oraz wymagania stawiane PSSR przez ewaluatorów i zwolenników praktyki opartej na badaniach naukowych (Evidence Based Practice).

TSR jako jeden z kierunków nowoczesnej pracy socjalnej

Dobre wprowadzenie do PSSR zostało napisane przez Petera DeJonga i Insoo Kim Berg. Ich książka *Interviewing for Solutions* miała trzy wydania w USA, a płyty DVD ze scenkami ilustrującymi różne typy klientów są w sprzedaży jako pod-

stawowe narzędzie szkoleniowe w pracy socjalnej i poradnictwie¹². Upowszechnienie prac de Shazera, DeJonga i Berg w okresie ostatnich dwudziestu lat przyczyniło się do zaakceptowania PSSR jako prawomocnego sposobu pracy socjalnej z klientami. W wielu podręcznikach pracy socjalnej (na przykład A. Roberts, P. Lehmana i N. Coady'ego czy J. Walsh), znajdujemy obecnie informacje na temat praktyki pracy socjalnej skoncentrowanej na rozwiązaniach oraz krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (TKSR), z której wspomniana praktyka się wywodzi. Nie było ich kilka lat wcześniej.

Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach (TSR lub TKSR) stała się obecnie kanonicznym składnikiem edukacji i praktyki pracy socjalnej w Stanach Zjednoczonych. W chwili obecnej autorzy dokonujący rekonstrukcji głównych nurtów teoretycznych w pracy socjalnej umiejscawiają w nich terapię (lub podejście) skoncentrowane na rozwiązaniach jako jedno z najważniejszych. Lehman i Coady klasyfikują TSR wśród teorii średniego zasięgu w praktyce bezpośredniej pracy socjalnej. Stwierdzają, że ten model pracy jest wybitnym przykładem postmodernistycznych teorii, takich jak narracyjna czy konstruktywistyczna (Lehmann, Coady, 2001).

DeJong jest autorem rozdziału ukazującego TSR na tle innych współczesnych teorii klinicznej pracy socjalnej, takich, jak: behawioralna, feministyczna, ekologiczna (The Life Model), zadaniowa czy psychospołeczna (DeJong, 2009). DeJong, podobnie jak prawie wszyscy zwolennicy TSR, uznaje, że fundamentalne składniki podejścia to pytania związane ze stanowieniem celu (celów) klienta, pytania skalujące, pytania o sposoby radzenia sobie, stanowiące podtyp pytań o tak zwane „wyjātki” (sytuacje lub okresy w życiu klienta, kiedy nie było problemu) oraz pytanie „co się polepszyło”? (od ostatniego spotkania). W przeciwieństwie do innych autorów, DeJong używa określenia „współkonstruowanie” (coconstruction) w miejsce „konstruowania” (construction). W ten sposób podkreśla, że proces pomagania jest wspólny i obejmuje on dwie strony: terapeutę i klienta, ponieważ „przez ten proces słuchania, przyswajania, łączenia i odpowiadania klientowi, pracownicy socjalni (practitioners) i klienci wspólnie tworzą (together coconstruct) nowe i zmienione znaczenia, skierowane na rozwiązania” (DeJong, 2009, s. 255). Ten nacisk na współdziałanie jest oczywisty, jeśli dostrzegamy coraz silniejszą integrację między krótkoterminową terapią skoncentrowaną na rozwiązaniach a pracą socjalną. Model TSR bardzo dobrze pasuje do ogólnych wartości pracy socjalnej. DeJong uważa, że TSR jest bardziej zgodny w wartościami pracy socjalnej niż model rozwiązywania problemów, szczególnie w zakresie szacunku dla godności jednostki, indywidualizacji podejścia do klienta, popierania wizji klienta, pracy na zasobach i silnych stronach oraz samostanowienia klienta.

Amerykańscy pracownicy socjalni posługują się technikami pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach przede wszystkim w terapii rodzinnej, jak również w pracy z indywidualnym przypadkiem. Osoby, które przeszły odpowiednie szkolenia połą-

¹² Polskie tłumaczenie ukazało się pod tytułem *Rozmowy o rozwiązaniach* w 2007 roku, wydawcą była Księgarnia Akademicka w Krakowie.

czzone z pracą pod superwizją prowadzą pracę socjalną skoncentrowaną na rozwiązaniach w formie integralnego podejścia. Niekiedy sugerowane jest odmienne, częściowe zastosowanie technik TSR. Na przykład Mo Yee Lee skoncentrowała się tylko na dwóch typach pytań w pracy z indywidualnym przypadkiem. Pierwsze z nich to „pytanie o cud” (the miracle question). Jest to technika przypominająca sposób pracy Milтона Ericksona i wymagająca pewnej wyobraźni od klienta. Jednak zastosowanie tego pytania, nawet na wczesnym etapie pracy z klientem przynosi zazwyczaj wiele korzyści. Według Lee: „Główne wyzwanie dla większości klientów pracownika socjalnego polega na tym, że wiedzą oni, kiedy mają problem, ale nie wiedzą, kiedy pomyślnie sobie radzą z problemem. Jeśli tak się dzieje, to klienci mogą bardzo długo korzystać z pomocy, ponieważ nie mają wyraźnych oznak zdrowia czy dobrostanu. Pomaganie klientowi w rozwijaniu jasnej wizji bezproblemowej przyszłości staje się czymś kluczowym dla sukcesu, ponieważ tworzy się wskaźniki zmiany i pozwala zmierzyć postępy klienta na drodze do pożądanej, samodzielnie określonej przyszłości” (Yee Lee, 2009, s. 595). Pytanie o cud jest najpewniejszą drogą do określenia przez klienta wskaźników zmiany i uzyskania informacji zwrotnej, czy klient przestaje obwiniać siebie lub otoczenie i czy bierze odpowiedzialność za przeprowadzenie zmiany. Lee zwraca uwagę na następujące funkcje „pytania o cud”:

- pozwala klientom na nabranie dystansu do problemu;
- umożliwia klientom rozwijanie wyrazistej wizji pożądanej przyszłości;
- ustanawia wskaźniki zmiany i postępu klienta na drodze do życia bez kłopotów, ponieważ zmiany mają być małe, obserwowalne i konkretne;
- podnosi poziom świadomości klientów w zakresie wyborów, jakich dokonują;
- przynosi nadzieję i pozwala dostrzec perspektywę życia bez problemu;
- umacnia klientów w samodzielnym decydowaniu o tym, co jest dla nich pożądanym wyobrażeniem przyszłości.

Istnieje kilka wariantów pytania o cud (między innymi pytanie o to, co mogło się przyśnić), ale każde z nich umożliwia klientowi pracę wyobrażeniową nad dokładnym i konkretnym wizualnym obrazem pozytywnej przyszłości, w miejsce trudnej, kłopotliwej, nieprzyjemnej terażniejszości.

Drugi typ pytań o wielkim znaczeniu dla pracowników socjalnych, niespecjalizujących się w praktyce skoncentrowanej na rozwiązaniach to pytania skalujące (opisane wyczerpująco w książce: DeJong, Berg, 2007, s. 122–126). Typowe przykłady takich pytań odnoszą się do:

- nasilenia problemu lub określenia zmiany w kierunku rozwiązania,
- motywacji,
- zaufania do siebie.

Stosowanie pytania o cud i pytań skalujących pozwala uprawomocnić się klientom. Jest zgodne z zasadą samostanowienia klienta i ustanawia ramy partnerskiej i demokratycznej relacji między pracownikiem socjalnym a klientem. Mo Yee Lee podsumowuje: „Wyzwaniem dla pracowników socjalnych jest współpraca z klientami w taki sposób, żeby mogli oni odkryć przyszłość, w której będą czuli się komfortowo i będą zadowoleni ze swoich wyborów. Terapeuta ostrożnie powstrzy-

muje się od sugerowania czy wprowadzania jakichkolwiek, określonych z góry, rozwiązań czy też wyobrażenia pożądanej przyszłości. Terapeuta jest odpowiedzialny za stworzenie kontekstu dialogu terapeutycznego, w którym klienci doświadczają procesu budowania rozwiązań. Tworzenie rozwiązań wychodzi od klienta i jest ugruntowane w osobistej konstrukcji klienta na temat rzeczywistości rozwiązania i kulturowych zasobów” (Yee Lee, 2009, s. 599).

Istnieją również inne obszary zastosowania podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach. Jack Nowicki i LeShawn Arbuckle widzą korzyści w obszarze poradnictwa w organizacjach pozarządowych. Chodzi im głównie o sytuacje, w których pracownicy socjalni działają w tych organizacjach jako doradcy w sytuacjach kryzysowych. Mają przeświadczenie, że to nie osoba jest problemem, lecz relacje tej osoby w innymi ludźmi (w tym przedstawicielami instytucji) tworzą problem. Piszą: „Ośrodek, w którym pracujemy w szczególny sposób korzysta z krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach. Rozwijamy tu własne podejście, jak dokonywać interwencji kryzysowej zorientowanej na rozwiązaniach” (Nowicki, Arbuckle, 2009, s. 47). W trakcie interwencji kryzysowej, pracownicy socjalni stosują wszystkie typy pytań zorientowanych na rozwiązania, poczynając od „co się poprawiło ?” (od ostatniego kontaktu, nawet jeśli była to rozmowa w rejestracji). Protokół stosowany w spotkaniach z rodziną zawiera zestaw takich form wypowiedzi pracownika socjalnego, które odnoszą się do:

- określenia sposobów radzenia sobie,
- określenia silnych wewnętrznych stron i zasobów klienta,
- poszukiwania wyjątków,
- tworzenia wizji pozytywnej przyszłości,
- skalowania,
- komplementowania.

W protokole Nowickiego i Arbuckle zawarte są również inne tematy dotyczące objaśnienia procedury pomagania, oceny kryzysu, rozwijania planu działania oraz ustalenia następnego spotkania itp. Jednak co najmniej połowa protokołu opiera się na schemacie rozmowy skoncentrowanej na rozwiązaniach. Ważne jest umieszczenie w planie działania dobrze sformułowanych celów, czyli takich twierdzeń, które spełniają poniższe kryteria:

- muszą być sformułowane pozytywnie;
- muszą być wyrażone w formie ciągłej (na przykład: granie na instrumencie, pływanie w basenie);
- muszą dotyczyć „tu i teraz” (zadania są osiągalne w najbliższej przyszłości);
- muszą być specyficzne (na przykład rysowanie na papierze lub szkłe, granie na gitarze lub harmonijce itp.);
- muszą być wykonalne przez klienta;
- muszą zawierać język klienta i/ lub jego rodziny.

Jeśli cele, ustalone wspólnie przez pracownika socjalnego i klienta, są zgodne z tymi kryteriami, znacznie łatwiej toczy się proces wychodzenia z kryzysowej sytuacji. Autorzy zwracają uwagę na rosnące oczekiwania od doradców rodzinnych,

zarówno ze strony innych przedstawicieli profesji, jak i władz. Piszą: „w epoce odpowiedzialności, pracownicy socjalni, którzy chcą pracować z rodzinami muszą uczyć się i śledzić na bieżąco literaturę na temat pracy socjalnej opartej na dowodach naukowych, włączając w to narzędzia oceny, sposoby i metody oceny wyników pracy. Szczególnie w obszarze ośrodków prowadzonych przez lokalne organizacje pozarządowe, które muszą zabiegać o fundusze ze źródeł publicznych, sponsorzy wymagają modeli interwencji bazujących na dowodach naukowych. Jest tak pomimo że niektórzy badacze sugerują, że użycie losowo dobranych prób dla ustalenia najbardziej skutecznych praktyk jest wątpliwe” (Nowicki, Arbuckle, 2009, s. 52).

Chciałbym zakończyć przykłady uznania, jakim cieszy się współcześnie praktyka skoncentrowana na rozwiązaniach wśród głównych autorów zajmujących się systematyzacją teorii i praktyki pracy socjalnej niedawno wydaną książką Josepha Walsh (Walsh, 2006, s. 252–230). Omawia on TSR na równi z klasycznymi koncepcjami psychodynamicznymi, behawioralnymi, kognitywnymi i interpersonalnymi.

Przykłady podane wyżej wyraźnie pokazują zmianę, jaka dokonała się w ostatnim dziesięcioleciu na rzecz zaakceptowania i profesjonalnego uznania terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach jako teoretycznie wartościowego sposobu pracy z dobrowolnymi i niedobrowolnymi klientami ośrodków pracy socjalnej w USA.

Terapia skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej z rodzinami

Jednym z obszarów intensywnego rozwoju terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach była i pozostaje rodzina. Twórcy tego sposobu pracy odrzucili tradycyjny paradygmat, czyli orientację na patologię, choroby, zaburzenia i problemy. Inna zasadnicza zmiana polegała na włączaniu w proces jak największej liczby członków rodziny, w przeciwieństwie do utrwalonego modelu pracy z jednym pacjentem lub klientem. De Shazer i jego współpracownicy odrzucili jednak zasadę wprowadzoną przez ortodoksyjnych terapeutów rodzinnych, którzy prowadzili terapię jedynie w przypadku zgłoszenia się do ośrodka wszystkich członków rodziny. Zespół de Shazera podążył za tymi zwolennikami myślenia systemowego, którzy uważali, że zmiana w jednej części systemu przyczyni się do zmiany systemu jako całości (Shennan, 2006).

W tym ujęciu „klient jest ekspertem”, a zatem do klienta należy decyzja na temat tego, ile osób przyjdzie na sesję. Oczywiście, pracownicy socjalni, którzy prowadzą spotkania uprzednio rozmawiają z członkami rodziny, głównie rodzicami na temat, kto i kiedy może się na nich pojawić. Chodzi o to, ażeby rodzina miała pełną świadomość możliwości uczestnictwa i gotowości do pomocy ze strony zespołu terapeutycznego. Shennan stwierdza: „Popularne jest, że na pierwszą sesję przychodzą sami rodzice lub rodzice z jednym lub większą liczbą dzieci. Pracownik, który umawia na spotkania, często wspiera rodziców do działania na ich własny sposób, dodając uwagę: «To jest bardzo sensowne, mnóstwo rodziców decyduje się w ten sposób przyjść na pierwszą sesję»” (Shennan, 2006, s. 39).

Pracownicy socjalni w pracy z rodzinami kierują się podejściem „i/lub”, czyli starają się zachować elastyczną pozycję w określaniu, ile osób ma przyjść na spotkanie i w jaki sposób członkowie rodziny wykazują inicjatywę w czasie sesji. Uważne słuchanie klientów i formułowanie odpowiednich pytań do członków rodziny jest znakiem firmowym PSSR. Zwolennicy tego podejścia przyjmują, że współczesny świat i życie w nim pełne są bałaganu i nieporządku. Rzetelna praca z klientami musi w pewien sposób odzwierciedlać ten zewnętrzny stan. Shennen pisze, że „życie jest bezładne, a refleksja nad tym prowadzi do uznania, że pomaganie również będzie często nieuporządkowane. Czasy, kiedy mogliśmy określać się jako osoby pracujące z jednostkami albo rodzinami, dawno już minęły” (Shennen, 2006, s. 46). Nie należy z tego wnosić, że pracownicy socjalni skoncentrowani na rozwiązaniach usprawiedliwiają w ten sposób swoje błędy, niedoskonałości lub zwyczajny brak solidności. Starają się oni raczej zachować świadomość „bałaganiarskiej natury życia rodzinnego” i dopasowywać swój styl pracy do klientów. Te próby dopasowania polegają na:

- definiowaniu tego, co będzie w przyszłości, w sposób bardziej ogólny, luźny niż przy użyciu ściśle określonych celów i kolejnych kroków prowadzących do nich. „Zawierają raczej mieszaninę działań w stronę bardziej różnorodnych i pożądanych sposobów życia i zastanawiania się na możliwych sposobami radzenia sobie z podstępami, jaki współczesny świat zastawia na rodziny” (Shennen, 2006, s. 43);
- otwartości na fakt, że liczba członków rodziny przychodząca na kolejne sesje jest różna. Jest to odmienny sposób pracy niż tradycyjny, który zakłada, że w spotkaniach powinni uczestniczyć regularnie wszyscy członkowie rodziny lub w większości sesji powinna brać udział cała rodzina. Shennen porównuje ten sposób pracy z rodziną do niektórych współczesnych, amerykańskich seriali telewizyjnych, typu „opery mydlane”. Zdarza się bowiem, że niektórych aktorów zastępują czasowo inni w kreowaniu pewnej postaci, w niektórych serialach odcinki traktowane są jako odrębne całości, w innych obowiązuje zasada kontynuacji akcji, co więcej – pojawiają się odcinki zawierające postaci z różnych seriali. Na przykład bohaterowie serialu *CSI: kryminalne zagadki Miami* spotykają się w pewnym odcinku z postaciami z zupełnie innego, niezależnego serialu *CSI: kryminalne zagadki Nowego Yorku (Los Angeles itp.)*. Skoro żyjemy obecnie w świecie, w którym funkcjonują tego typu postmodernistyczne normy „fuzji”, „mieszania”, bawienia się tożsamością/tożsamościami, to w naturalny sposób musimy zaakceptować taki płynny charakter uczestnictwa członków rodziny w sesjach.

W podobny sposób sprawę traktuje Alasdair Macdonald. Zaleca, żeby klienci przychodzili na pierwszą sesję z kimkolwiek z rodziny, o ile nie jest to w sposób oczywisty niekorzystne (na przykład zbuntowany adolescent, który odmawia kontaktu i nie chce żadnej zmiany). Członkowie rodziny, pojawiający się na spotkaniach klienta z pracownikiem socjalnym, mogą spełniać pozytywne zadania. Na przykład powiedzieć o umiejętnościach klienta lub o okresach, kiedy jego problemy były znaczne mniejsze, bądź nie występowały. Członkowie rodziny mogą wyrażać pochwały, wskazywać na zasoby klienta oraz rejestrować pozytywne zmiany w jego funkcjonowaniu. Tak jak w pracy z indywidualnym przypadkiem, kluczowe znacze-

nie dla członków rodziny ma wytworzenie lub odbudowanie poczucia własnej wartości (Macdonald, 2007).

W pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach z rodzinami pożyteczne jest również stosowanie techniki pytań cyrkularnych, opracowanych przez terapeutów szkoły mediolańskiej. „Pytanie męża, gdzie według niego żona umieści się na skali, albo czy oczekiwał on odpowiedzi, jakiej żona udzieliła, daje bardzo dużo informacji na temat tej ich relacji. Dzieci mogą często powiedzieć terapeutce, co prawdopodobnie matka lub ojciec powiedzieliby na jego pytania. Pozwala im to proponować pewne pomysły bez nadmiernej presji do zgadzania się” (Macdonald, 2007, s. 36).

W pracy z rodzinami korzystne jest pamiętanie o zasadzie, że pierwsze 4,5 do 5 minut styczności z nową osobą decyduje, czy dalszy kontakt będzie podtrzymywany. W życiu rodzinnym są momenty pozwalające na zacieśnienie kontaktu, na przykład rano przed wyjściem do pracy lub szkoły, wieczorem przy powrocie lub kiedy dziecko odniesie drobny uraz, upadnie, zrani lub uderzy się. „Większość ludzi chce zachować się przyjaźnie przez pięć minut, kilka razy w ciągu dnia. Korzyści z tego pojawiają się często bardzo szybko, zatem zaproponowanie tej zasady będzie pożytecznym zadaniem dla małżeństw i rodzin, w których panuje napięcie” (Macdonald, 2007, s. 37).

Pracownicy socjalni skoncentrowani na rozwiązaniach kierują się przede wszystkim zasadą „skoncentrowania na tym, czego chcą klienci” (podejmując decyzje, czy przychodzą, czy też nie, kiedy chcą zrobić przerwę w spotkaniu). Ich sposób pracy stanowi całkowite odwrócenie tradycyjnego podejścia do klienta. Sharry, Madden i Darmody zwracają uwagę na jeszcze jedną unikalną zaletę praktyki skoncentrowanej na rozwiązaniach: „Wiele terapii skoncentrowanych na problemie przypisuje pochodzenie obecnych problemów klienta jego problemom w relacji z rodzicami i rodziną. Interesujące może być odwrócenie tego procesu i przyjrzenie się, jakie mocne strony oddziedziczyłeś po ludziach, którzy cię wychowali lub czego się od nich nauczyłeś. Jeśli jako dziecko doświadczyłeś krzywdy, pomocne może być zbadanie, którzy ze spotkanych w przeszłości ludzi dali ci ochronę i wsparcie albo pomogli ci poradzić sobie pomimo tych trudności” (Sharry, Madden, Darmody, 2007, s. 71).

Elastyczność i orientacja na potrzeby klienta to główne cechy pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach z rodzinami. Shennan zwraca uwagę na inne, techniczne składniki praktykowania tego podejścia (Shennan, 2006, s. 39). Po pierwsze, w pracy z rodzinami wyróżnia etap umówienia i przygotowania spotkania (convening), który przebiega przed przyjęciem do ośrodka. Kolejne etapy to: włączenia, bezpośredniego kontaktu między stronami (joining) oraz pracy nad tym, czego rodzina chce, a także nad jej sposobami, za pomocą których chce to osiągnąć.

Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach a wymagania praktyki opartej na dowodach naukowych w pracy socjalnej

Niektóre podejścia stosowane w praktyce uzyskują znaczenie w formie włączenia w programy nauczania w szkołach wyższych lub weryfikację w badaniach naukowych. W krajach anglosaskich od wielu dziesięcioleci zwracano uwagę na świa-

dectwa skuteczności danej metody terapeutycznej czy resocjalizacyjnej. W związku z ekonomizacją życia społecznego, czyli koncentrowaniem się przede wszystkim na kwestiach produktywności, wydajności, efektywności i skuteczności itp., także w innych krajach (również w Polsce), zagadnienie to nabrało znaczenia w ostatnich latach.

W USA bardzo znanym przykładem badań nad efektywnością był artykuł Roberta Martinsona *What Works? – Question and Answers About Prison Reform* z 1974 roku i teksty powstałe na jego bazie w kolejnych dziesięcioleciach. Teksty te dotyczyły oceny skuteczności programów resocjalizacji przestępców i obejmowały studia nad ponad czterystoma programami. Choć ewaluacja efektywności ograniczała się do jednego obszaru – resocjalizacji, to jest ona dobrym przykładem refleksji badawczej nad istotą praktyki pomocowej (Muskala, 2009).

Artykuł Roberta Martinsona i badania jego naśladowców powstały w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej. W ostatnich latach XX wieku medycyna stała się polem, na którym coraz większy nacisk kładziono na naukowe sprawdzanie skuteczności terapii i bazowanie na faktach, a nie tradycji i ustalonych sposobach postępowania z pacjentami. Powstało pojęcie medycyny opartej na dowodach naukowych (Evidence-Based Medicine, EBM) lub medycyny opartej na faktach. Ten ścisły sposób myślenia i działania rozszerzył się na inne kraje, również europejskie oraz na inne dziedziny, takie jak psychologia, psychoterapia, poradnictwo czy praca socjalna.

Posłużę się obecnie przykładem Borwina Bandelowa (2009), który zajmuje się leczeniem zaburzeń lękowych i pokazuje skuteczność różnych form terapii na podstawie wiarygodnych badań opartych o losowo dobrane grupy (badawczą i kontrolną), niekiedy z zastosowaniem grup „podwójnie ślepych”. Stwierdza, że badania oparte na dowodach naukowych dowodzą skuteczności terapii behawioralnej oraz farmakoterapii przy użyciu selektywnych inhibitorów wychwyty zwrotnego serotoniny (SSRI) w leczeniu zaburzeń lękowych. Inne formy psychoterapii nie mają udokumentowanej skuteczności, chociaż są finansowane przez państwową służbę zdrowia. W odniesieniu do psychoanalizy podaje, że „po terapii stan osób, które poddają się stacjonarnej psychoanalizie, być może jest nawet gorszy niż tych, które w ogóle nie były leczone. Skuteczność psychoanalizy w leczeniu zaburzeń lękowych jest więc godna pożałowania. Gdyby metoda ta była lekiem, nie zostałaby dopuszczona do stosowania w leczeniu tych zaburzeń. Ponieważ jednak przy wyborze psychoterapii nie stosuje się żadnych wytycznych, państwo nadal za nie płaci” (Bandelow, 2009, s. 247). Przegląd badań nad leczeniem ataków paniki za pomocą psychoanalizy nie spełniał standardów badań naukowych i nie zawierał „ani jednego opisu przypadku, który dokumentowałby ustąpienie objawów w ciągu 8–12 tygodni, co jest standardem przy leczeniu farmakologicznym lub metodą behawioralną” (Bandelow, 2009, s. 247). Inne formy psychoterapii, badane za pomocą porównania wyników leczenia w grupie badanej i kontrolnej, również okazały się bardzo mało pomocne dla pacjentów. „Jedyne kontrolowane badanie przeprowadzone zostało w grupie pacjentów z zaburzeniem lękowym uogólnionym. Trzy techniki biofeedbacku porównano z nieaktywnym leczeniem kontrolnym – i wszystkie trzy nie wykazały wyników lepszych niż leczenie kontrolne” (Bandelow, 2009, s. 255). Bardzo

krytycznie oceniono leczenie zaburzeń lękowych przy użyciu desensytyzacji za pomocą ruchu gałek ocznych (EMDR), ponieważ leczenie to dało identyczny efekt jak przy użyciu „placebo uwagi” (poświęcono uwagę i okazano zainteresowanie, bez stosowania EMDR). Nie było badań z grupą kontrolną w przypadku terapii Rogersowskiej. Porównywano jedynie terapię behawioralną z terapią skoncentrowaną na kliencie. Ustalono, że „w obu grupach doszło do poprawy, przy czym nie ujawniła się między nimi żadna istotna różnica” (Bandelow, 2009, s. 250).

Analiza wtórna wszystkich zgromadzonych badań nad leczeniem zaburzeń lękowych dała ważne i pragmatyczne wnioski. Okazało się, że takich solidnie kontrolowanych badań jest mało, więc znaczna część terapii odbywa się na zasadzie niekompetencji, łatwowierności pacjentów i przyzwyczajenia do istniejących procedur. Nawet „w Niemczech, w kraju, którego system opieki medycznej uchodzi na jeden z najlepszych, osoby z zaburzeniami lękowymi nie są właściwie diagnozowane i leczone” (Bandelow, 2009, s. 288). Bandelow ilustruje ten stan rzeczy badaniami ankietowymi wśród 100 pacjentów oraz 103 psychologów i lekarzy. Na podstawie wypowiedzi pacjentów okazało się, że „skuteczne metody leczenia (np. terapia behawioralna lub leczenie za pomocą SSRI) stosowane były jedynie sporadycznie” (Bandelow, 2009, s. 288). O wiele częściej stosowano wątpliwą farmakoterapię bądź psychoterapię (trening autogeny, psychoanaliza). Pacjenci deklarowali jednak, że udział w psychoterapii behawioralnej i zażywanie SSRI faktycznie im pomagały, zaś nie skorzystali z alternatywnych form terapii (medytacji, aromaterapii). Komentarz Bangelowa jest następujący: „Nie można zakładać, że pacjenci czytali odpowiednie publikacje w czasopiśmie fachowych. Mimo to odczuwali, że działanie metod o naukowo potwierdzonej skuteczności jest lepsze niż działanie metod alternatywnych. Dowodzi to, że na badaniach można polegać. Ankieta przeprowadzona wśród lekarzy i psychologów również potwierdziła opinię pacjentów. Lekarze inni niż psychiatrzy przepisywali głównie preparaty roślinne (46%) i kulki homeopatyczne (32%). Tylko 3% lekarzy ogólnych zaleciło swoim pacjentom skuteczne leki przeciwdepresyjne z grupy SSRI. Z metod psychoterapeutycznych proponowano najczęściej psychoanalizę (44%), a dopiero na drugim miejscu terapię behawioralną (28%)” (Bandelow, 2009, s. 289).

Medycyna oparta na dowodach naukowych (EBM) – jako wzór profesjonalnej praktyki – wpływa na inne obszary działań pomocowych, takich jak pielęgniarstwo, edukacja czy praca socjalna. Powstaje coraz większy nacisk na realizowanie praktyki opartej na dowodach naukowych (Evidence-Based Practice). EBP stanowi udane połączenie najlepszych praktyk badawczych opartych na dowodach naukowych, wiedzy klinicznej (praktycznej) i wartości klienta. W chwili obecnej dyskusja nad możliwością prowadzenia pracy socjalnej zgodnie z normami EBP przybrała na sile. Przykładem jest specjalne wydanie numeru renomowanego czasopisma „Research on Social Work Practice” zatytułowane *What Works? Modernizing the Knowledge-Base of Social Work* (lipiec 2008 roku).

Należy jednak pamiętać, że badanie skuteczności pracy socjalnej skoncentrowanej na rozwiązaniach jest trudne ze względu na radykalnie antyścientystyczne

i utylitarne założenia sformułowane przez de Shazera i Berg. Ze względu na prawne i administracyjne wymogi oraz dążenie do legitymizacji w środowisku zawodowym podjęto pierwsze próby badania wskaźników poprawy i pogorszenia funkcjonowania klientów. Zostały one opisane w pracy DeJonga i Berg, którzy stwierdzili „Porównanie zarówno pośrednich, jak i końcowych rezultatów przedstawionych dla klientów BFTC wypada korzystnie w liczbach podanych przez Lamberta i Bergina. Dane rezultatów pośrednich pokazują, że 74% klientów ośrodka BFTC wykazało poprawę między pierwszą a ostatnią sesją terapii. Dane rezultatów końcowych wskazują, że poprawę odnotowało 77%. Te wskaźniki powodzenia, jak je nazywają Lambert i Bergin (1994), są o kilka punktów procentowych wyższe od średniej liczby 66% wskaźnika powodzenia dla innych metod, zorientowanych bardziej na problemy. W dodatku wskaźniki powodzenia ośrodka BFTC osiągnięto w przeciągu mniejszej liczby sesji” (DeJong, Berg, 2007, s. 263).

Istnieje coraz szerszy konsensus, że „interwencje socjalne w ludzkie zachowanie mogą otrzymać legitymizację jedynie na podstawie ich efektów. Interwencje socjalne nie powinny szkodzić i powinny prowadzić do dobrostanu klientów. Zatem zwolennicy pracy socjalnej opartej na dowodach naukowych twierdzą, że pociąga to za sobą podejmowanie działań na bazie najbardziej pewnych dowodów na to, co skutecznie pomaga klientowi. Wiedza naukowa jest fundamentem nowoczesnej, profesjonalnej pracy socjalnej. Dlatego pojęcie nastawionego badawczo i refleksyjnego praktyka o głębokiej wiedzy naukowej zawsze odgrywa istotną rolę we współczesnym dyskursie na temat pracy socjalnej” (Otto, Polutta, Ziegler, 2009).

Różnice pomiędzy praktyką pracy socjalnej opartej na dowodach naukowych a wcześniejszymi formami jej uprawiania polegają na:

- alternatywnym sposobie myślenia i działania wobec tradycyjnych form praktyki, opartej często na środowiskowym konsensusie, przyzwyczajeniu, kierowaniu się jednostkowymi przypadkami, które uzyskały status anegdotyczny;
- projektowaniu badań w sposób ograniczającym nastawienie i tendencyjność badaczy;
- wyrazistym przedstawieniu statusu wiedzy w obszarze świadczeń społecznych i pracy socjalnej;
- zmniejszeniu dystansu pomiędzy praktyką a badaniami;
- możliwości powiedzenia klientowi „nie wiem” i kontynuowaniu pracy nad rozwiązaniem, poszukiwaniu wyników badań nad danym problemem;
- działaniu w celu popularyzacji wyników badań (jeśli badania są istotne, to będą zastosowane w praktyce);
- konieczności współpracy między klientem (klientami) a praktykiem.

Prowadzenie praktyki opartej na badaniach naukowych jest procesem wieloetapowym. Na początku należy zdefiniować problem praktyczny lub problem związany z polityką działań pomocowych. Następnie formułuje się pytania, na które można odpowiedzieć za pomocą badań. Trzeci etap polega na poszukiwaniu dowodów, świadectw w formie wyników należycie przeprowadzonych wcześniejszych badań,

które poddaje się starannej ocenie w następnej fazie. Wyniki wcześniejszych badań, które zostały uznane za wiarygodne, są następnie wykorzystywane w praktyce pracy socjalnej lub praktycznych decyzjach. Ostatni etap to ocena wyników praktyki prowadzonej zgodnie z wcześniejszymi dowodami.

Praca socjalna oparta na dowodach naukowych wychodzi od uznania, że interwencje socjalne mogą być prowadzone na podstawie procedur, których skuteczność została dowiedziona w rzetelnych badaniach empirycznych (porównanie losowo dobranych grup, badawczej i kontrolnej). Otto, Polutta i Ziegler stwierdzają: „Praca socjalna nie powinna opierać się nienaukowych lub pseudonaukowych przekonaniach, na poradach specjalistów, lub na mało systematycznych obserwacjach w praktyce zawodowej. Praktyka pracy socjalnej, która stosuje sposoby oparte na odpowiednio przeprowadzonych empirycznych badaniach skuteczności jest określana jako «bardziej skuteczna, nieuszkodzająca klienta, przejrzysta i etyczna i podnosząca wiarygodność pracowników socjalnych w oczach ich klientów i innych ważnych publicznych podmiotów»” (Otto, Polutta, Ziegler, 2009, s. 2).

Pracownicy socjalni stosujący terapię skoncentrowaną na rozwiązaniach w USA i krajach zachodnich w coraz większym stopniu są zobowiązani uwzględniać te środowiskowe naciski i żądania klientów domagających się najskuteczniejszych sposobów pomagania. W rezultacie coraz więcej badań nad efektywnością KTSR jest realizowanych, a ich wyniki są publikowane na łamach specjalistycznych czasopism. Oto kilka przykładów.

Cynthia J. Osborn i George A. Johanson zbadali grupę terapeutów Krajowego Stowarzyszenia Doradców w sprawach Alkoholizmu i Narkomanii w USA (NAADAC). Badanie kwestionariuszowe było próbą ilościowego pomiaru skuteczności stosowania KTSR w terapii uzależnienia od alkoholu i narkomanii.

Poza tradycyjnym obszarem pomocy osobom uzależnionym, przeprowadzono badania nad efektywnością pomagania klientom z zaburzeniami depresyjnymi i lękowymi, dzieciom i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi i behawioralnymi oraz uwikłanymi w przemoc (Kim, 2008, Newsome, 2004, Franklin, Biever, Moore, Clemons, Scamardo, 2001, Milner, Jessop, 2003). Piszę na ten temat obszerniej w innej publikacji (Miś, 2010).

Peter DeJong podkreśla konieczność prowadzenia dalszych badań naukowych nad skutecznością KTSR, pomimo zebrania do tej pory danych od 2700 przypadków „z poziomem sukcesu terapeutycznego przekraczającego 60% w czasie od trzech do pięciu sesji terapeutycznych” oraz stwierdzenia, że „niektóre badania pokazują, że TSR jest skuteczna w przypadku przestępców i tzw. «trudnych klientów»” (DeJong, 2009, s. 257), a także że środowisko społeczno-ekonomiczne (znacząca przewaga klientów z enklaw biedy), z którego wywodzili się klienci, nie miało znaczenia dla sukcesu terapeutycznego.

Podsumowując: praktyka skoncentrowana na rozwiązaniach pomaga różnym kategoriom klientów, co znajduje świadectwa empiryczne w badaniach prowadzonych w różnych ośrodkach przez różnych badaczy. W ten sposób znajduje uprawnienie profesjonalne i urzędowe.

Zakończenie

Zygmunt Bauman określił czas, w jakim żyjemy jako „płynną ponowoczesność”. Praca społeczna jest wytworem stosunków społecznych i politycznych, w których obracają się pracownicy socjalni i badacze pracy socjalnej. Jako część systemu pomocy oddziałuje na inne systemy współczesnych społeczeństw: polityczny, gospodarczy i kulturowy. W niniejszym tekście starałem się pokazać przemiany, jakim ulega praca socjalna, w sposób synchroniczny, czyli pokazać adaptowanie założeń krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach do organizacyjno-instytucjonalnych i teoretyczno-edukacyjnych warunków istnienia pracy socjalnej jako formy praktyki społecznej i dziedziny akademickiej. Legitymizacja wiedzy jako naukowej, włączenie dorobku de Shazera, DeJonga i Berg do akademickich podręczników pracy socjalnej, prowadzenie szkoleń, edukacji i badań na poziomie uniwersyteckim zostały krótko opisane w pierwszej części tego tekstu. Natomiast w drugiej starałem się ukazać wyzwanie, jakiemu praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach będzie musiała stawić czoła, podobnie zresztą, jak inne podejścia pretendujące do rangi teorii i praktyki opartej na wiedzy naukowej. Chodzi o ruch na rzecz praktyki opartej na dowodach naukowych (Evidence Based Practice, EBP), który święci triumfy na polu medycyny i nauk pokrewnych i który w coraz większym stopniu odnosi się do innych obszarów pomagania człowiekowi, takich jak praca socjalna, pedagogika czy psychologia.

Oczywiście, jak przestrzega Bruce A. Thyer, EBP nie stanowi recepty czy też instrukcji, co pracownik socjalny powinien robić z klientem. EBP „ustanawia systematyczny proces, za pomocą którego pracownik socjalny, poszukujący informacji co do ważnych praktycznych decyzji wyboru metod oceny i interwencji, może w najlepszy sposób stawiać sensowne pytania, na które można uzyskać odpowiedź. EBP dostarcza wskazówek w umiejscowieniu i krytycznym oszacowaniu tych informacji. Praktyka oparta na dowodach naukowych pozwala zintegrować te dane z badaniami z innymi ważnymi dziedzinami, takimi jak umiejętności kliniczne, wartości, preferencje i sytuacje klienta, wskazówki co do etyki zawodowej, a następnie podjąć decyzje. Pozwala nam także na ewaluację efektywności konkretnych usług socjalnych. EBP pomaga nam w określeniu tego, co potrzebujemy wiedzieć, aby podjąć decyzje praktyczne. To, w jaki sposób decydujemy się coś zrobić, pozostaje naszym prawem jako pracownika socjalnego” (Thyer, 2009).

Rozwój pracy socjalnej w naszym kraju idzie w kierunku stawiania coraz wyższych wymagań pracownikom socjalnym. Dobrze jest to widoczne w zakresie prawnych regulacji dotyczących zawodu. W stosunkowo krótkim czasie wykształcenie zawodowe na poziomie szkoły policealnej przestało wystarczać do uzyskania pozycji zawodowej. Nastąpił wzrost liczby pracowników socjalnych z wykształceniem wyższym, po uzyskaniu specjalności „pracownika socjalnego” na różnych rodzajach studiów magisterskich (na przykład socjologii czy pedagogice). Powołano do życia studia licencjackie w zakresie pracy socjalnej, realizowane na wielu uniwersytetach i w szkołach wyższych. Tamże zostały wprowadzone formy kształcenia podyplomowego w zakresie organizacji pomocy społecznej i różnych nowych sposobów pracy z klientami. Ten wzrost formal-

nych wymagań od kandydatów na stanowiska pracownika socjalnego w oczywisty sposób sprzyja powstawaniu większych oczekiwań od osób zatrudnionych w miejskich czy gminnych ośrodkach pomocy społecznej, centrach pomocy rodzinie, ośrodkach polityki społecznej czy organizacjach pożytku publicznego świadczących usługi dla różnych kategorii osób uprawnionych do korzystania z pomocy socjalnej.

Studenci pracy socjalnej i pracownicy socjalni w naszym kraju spotykają się z ofertami nowych form pracy z klientami. Jestem przeświadczony, że praktyka skoncentrowana na rozwiązaniach jest jedną z takich innowacyjnych technik, możliwą do realizacji w istniejących warunkach instytucjonalnych. Oczywiście, istnieją przeszkody i trudności, które opisała na przykład Agnieszka Opolska (Opolska, 2008), ale istnieją też znaczne zasoby pozwalające myśleć o poszerzaniu się obszaru „pracy socjalnej skoncentrowanej na rozwiązaniach”. Do tych zasobów zaliczam oszczędność i prostotę samej koncepcji, wielość dróg szkolenia i kształcenia prowadzonego zarówno przez właścicieli i/lub trenerów prywatnych firm szkoleniowych, jak i edukację na poziomie uniwersyteckim. Na przykład na Uniwersytecie Jagiellońskim od ponad pięciu lat prowadzone są kursy dla studentów stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych w zakresie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach. Podobne formy kształcenia były i są prowadzone na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Mikołaja Kopernika.

Trochę inaczej wygląda sytuacja z praktyką opartą na dowodach naukowych. Jej historia jest krótsza o prawie dwadzieścia lat w porównaniu z KTSR, bo Bruce A. Thyer datuje jej początek na 1999 rok (Thyer, 2009). Na razie warto śledzić rozwój tego podejścia w innych krajach i próbować wdrożyć pewne jego elementy w funkcjonowanie zawodu pracownika socjalnego w naszym kraju. Evidence Based Practice (EBP) daje narzędzia do naukowej weryfikacji wartości różnych form pracy z klientami, które do tej pory były przyjmowane na zasadzie tradycji, naśladownictwa czy „prób i błędów”. Bandelow na przykładzie leczenia zaburzeń lękowych pokazał, jak bardzo rozchodzi się praktyka i wiedza naukowa. Klienci są zmuszeni do korzystania z metod, które nie są skuteczne, ale na mocy przyzwyczajenia i dostępności oferty lekarzy i psychologów szansa na uniknięcie ich przez klientów jest niewielka. Praktyka oparta na dowodach naukowych w pracy socjalnej może odegrać rolę równie odkrywczą i korzystną dla klientów.

Literatura

- Bandelow B. (2009), *5 prostych sposobów radzenia sobie z lękiem*, Gdańsk.
- DeJong P. (2009), *Solution-Focused Therapy*, [w:] Roberts A. R. (red.), *Social Workers' Desk Reference*, Oxford.
- DeJong P., Berg I. K. (2007), *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik*, Kraków.
- Franklin C., Biever J., Moore K., Clemons D., Scamardo M. (2001), *The Effectiveness of Solution-Focused Therapy With Children in a School Setting*, „Research on Social Work Practice”, t.11.

- Karwacki A. (2009), *Spójność – kluczowe pojęcie dla współczesnej polityki społecznej (inspiracje, tropy i wyzwania)*, „Studia Socjologiczne”, nr 1(192).
- Kim J. S. (2008), *Examining the Effectiveness of Solutions-Focused Brief Therapy: A Meta-Analysis*, „Research on Social Work Practice”, t. 18.
- Lehmann P., Coady N. (red.) (2001), *Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice*, New York.
- Macdonald A. (2007), *Solution-Focused Therapy. Theory, Research & Practice*, Los Angeles.
- Milner J., Jessop D. (2003), *Domestic Violence: Narrative and Solutions*, „Probation Journal”, tom 50, nr 2.
- Miś L.(red.) (2008), *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach*, Kraków.
- Miś L. (2010), *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach i jej realizacja w USA, Europie i Polsce*, [w:] Duraj-Nowakowa K., Gruca-Miąsik U. (red.) *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, Rzeszów.
- Muskała M. (2009), *Juvenile Boot Camps – zmierzch eksperymentu ?*, [w:] Konopczyński M. (red.) *Oblicza resocjalizacji*, „Pedagogika Społeczna”, rok VIII/2009, nr 2 (32), Warszawa.
- Newsome W. S. (2004), *Solution-Focused Brief Therapy Groupwork with At-Risk Junior High School Students: Enhancing the Bottom Line*, „Research on Social Work Practice”, t. 14.
- Nowicki J., Arbuckle L. (2009), *The Social Worker as Family Counselor in a Nonprofit Community-Based Agency*, [w:] Roberts A. R. (red.), *Social Workers' Desk Reference*, Oxford.
- Opolska A. (2008), *Zastosowanie Solution Focused Approach (SFA) – podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w pracy z indywidualnym przypadkiem w ośrodkach pomocy społecznej*, [w:] Miś L. (red.) *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach*, Kraków.
- Osborn C. J., Johanson G. A. (2001), *Development and Validation of the Theoretical Orientation Scale for Clinicians: Reflecting Solution-Focused Principles*, „Assessment”, tom 8, nr 3.
- Otto H-U., Polutta A., Ziegler H. (2009), *Reflexive Professionalism as a Second Generation of Evidence-Based Practice. Some Considerations on the Special Issues “What Works? Modernizing the Knowledge-Base of Social Work”*, „Research on Social Work Practice”, vol. XX, nr X.
- Sharry J., Madden B., Darmody M. (2007), *W poszukiwaniu rozwiązania. Przewodnik po terapii krótkoterminowej*, Łódź.
- Shennan G. (2006), *Solution-focused Practice with Families*, [w:] B. O’Connell, S. Palmer (red.), *Handbook of Solution-Focused Therapy*, London.
- Świtek T. (2007), *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach – PSRR*, [w:] Kienhuis J., Świtek T. (red.) *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*, Kraków.
- Thyer B. A. (2009), *Evidence-Based Practice, Science, and Social Work. An Overview*, [w:] Roberts A. R. (red.), *Social Workers' Desk Reference*, Oxford.
- Walsh J. (2006), *Theories for Direct Social Work Practice*, Belmont.
- Wood G. G., Tully C. T. (2006), *The Structural Approach to Direct Practice in Social Work. A Social Constructionist Perspective* (third edition), New York.
- Yee Lee M. (2009), *Using the Miracle Question and Scaling Technique in Clinical Practice* [w:] Roberts A. R. (red.), *Social Workers' Desk Reference*, Oxford.

Renata Skrabska

Anna Kozłowska-Ferenc

Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Rzeszowie

PRACA SOCJALNA Z RODZINĄ

SOCIAL WORK WITH FAMILY

The article presents social work with family from theoretical and practical point of view. Social work is presented as an instrument of social change. Relationship between a social worker and the family is very important. A social worker, is a professional, who provides assistance to other people. He should possess particular knowledge, skills and moral traits, should not be afraid of responsibility and risk and should not avoid difficult situations. Providing people in need with suitable kind of support: emotional, informative and spiritual is his main task. There are mentioned main directions of social work and tasks of social employees in the elaboration. Social contract has been discussed next its essence is activation of client and family.

The article presents selected models and techniques of social work, like: The personal model of social work, the social work motivation to change, the model „Support” and method Family Group Conference. Models of social work presented in the article have been chosen out of many others available in the literature. They are a proposal for social workers, who work with a family every day and they have been looking for more effective methods and instruments of work.

Praca socjalna jest wieloaspektowym pojęciem, łączącym w sobie podejścia i wiedzę z zakresu nauk medycznych, psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych. Ujmowana jest jako wiedza teoretyczna, jak i praktyka społeczna. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. definiuje pracę socjalną (art. 6, ust. 12) jako: „działalność zawodową mającą na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi”. Praca socjalna jest niepieniężnym świadczeniem z zakresu pomocy społecznej. Jest publicznoprawną usługą świadczoną przez organy pomocy społecznej, przez ich wykwalifikowanych, wyspecjalizowanych w tym zakresie pracowników socjalnych. Z punktu widzenia podmiotów ją realizujących jest działalnością zawodową pracowników publicznych służb pomocy społecznej: gminnych ośrodków pomocy społecznej i powiatowych centrów pomocy rodzinie. Praca socjalna jest specyficzną działalnością profesjonalną, której zadaniem jest ułatwianie wzajemnego przystosowania się jednostek, rodzin, grup i środowiska społecznego, w którym żyją oraz rozwijanie poczucia własnej wartości indywidualnej poprzez wykorzystanie możliwości tkwiących w ludziach, w stosunkach interpersonalnych oraz zasobach udostępnianych przez społeczności lokalne. Reasumując, praca socjalna to profesjonalne, zorganizowane i celowe działanie o charakterze prospołecznym, pro-

wadzone według specyficznych dla tego zawodu zasad i metod (ustawa o pomocy społecznej; Wódcz, 1998, s. 13).

Praca socjalna może być również rozumiana jako instrument zmiany społecznej dla realizującego ją pracownika socjalnego (Kaźmierczak, 2005, s. 95). Celem pracy socjalnej, rozumianej jako działanie podejmowane dla osiągnięcia zaplanowanej zmiany u klienta pomocy społecznej, jest przywrócenie jednostce bądź dysfunkcyjnej rodzinie zdolności do samodzielnego rozwiązywania problemów oraz zwiększenia w przyszłości zdolności zaradczych. Pracownicy socjalni natomiast, jako „agenci zmiany” w rodzinie, mają pomóc w wypracowaniu sposobu przywrócenia zdolności do prawidłowego funkcjonowania rodziny w społeczności lokalnej, w jej bezpośrednim środowisku oraz wspomóc ją w budowaniu nowych relacji wewnątrzrodzinnych i środowiskowych. Kluczowe z punktu widzenia efektywnej pomocy rodzinie jest przekonanie, że pomoc klientowi pomocy społecznej czy też rodzinie potrzebującej wsparcia należy widzieć w kontekście jej środowiska, społeczności lokalnej, w której na co dzień funkcjonuje. Z takiej perspektywy pracownik socjalny powinien dobierać właściwe metody i techniki działania w stosunku do rodziny, której chce efektywnie pomagać.

Istotną kwestią jest zbudowanie prawidłowej relacji między pracownikiem socjalnym a rodziną. Efektywna pomoc musi uwzględniać kilka kroków postępowania w pracy z rodziną:

Krok 1: Jasno określić cele pomocy i oczekiwania w stosunku do pracownika socjalnego i rodziny, której pracownik pomaga.

Krok 2: Wspólnie wyznaczyć ramy czasowe dla pewnych etapów rozwiązywania problemów rodziny.

Krok 3: Zaangażować rodzinę i nawiązać z nią współpracę w przezwyciężaniu problemów egzystencjalnych.

W trakcie pracy z rodziną pracownik socjalny przede wszystkim pracuje swoją własną osobą. W związku z tym powinien posiadać odpowiednie predyspozycje osobowościowe poparte kompetencjami społecznymi i doświadczeniem w kontakcie z rodziną. Znajomość poszczególnych etapów pracy oraz prezentowanie takich cech jak: wrażliwość, empatia, otwartość na problemy rodziny, stosowanie prostej i jasnej komunikacji opartej na wzajemnym zrozumieniu i szacunku oraz okazywanie przyjaźni, ciepła, cierpliwości, jak również zainteresowania problemami rodziny zwiększy efektywność podejmowanych działań.

Relacja pomocy, która łączy pracownika socjalnego i klienta jest niezbędna do uruchomienia procesu pomagania. W związku z tym jej ustanowienie stanowi pierwsze zadanie pracownika socjalnego po nawiązaniu bezpośredniego kontaktu z klientem lub z rodziną. Relacja ta mimo tego, że oparta jest na zasadach partnerstwa może mieć charakter asymetryczny. Pozycja pracownika socjalnego jest nadrzędna wobec pozycji klienta, co daje pracownikowi socjalnemu możliwość sprawowania nad klientem czy też rodziną, której ten pracownik pomaga, trzech rodzajów kontroli: wzajemnych kontaktów, losu i zachowania. Pracownik socjalny może decydować o formach kontaktów, czasie trwania, częstotliwości, jak również podejmuje

decyzje, które mają bezpośredni wpływ na życie klienta, rodziny. Dokonywanie zmian w życiu klienta czy też rodziny jest istotą pracy socjalnej (Kaźmierczak, 2005, s. 137–138).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na główne kierunki pracy socjalnej oraz powiązane z nimi zadania pracownika socjalnego. Podstawowym celem pracy socjalnej jest niesienie pomocy ludziom w bardzo różnych sytuacjach, nie tylko związanych z trudnościami materialnymi, ale także psychicznymi czy emocjonalnymi. W tym kontekście zaznaczyć należy, iż praca socjalna może przyjmować zróżnicowane formy, od pomocy doraźnej, aż po długofalowe działania skierowane na wspieranie osób i rodzin. Podstawowe cele pracy socjalnej to:

1. Wspomaganie osób i rodzin we wzmocnieniu lub odzyskaniu możliwie pełnych zdolności życiowych i uczestnictwa w życiu społecznym, co obejmuje:
 - a) zapewnienie podstawowych warunków do życia tym, którzy są ich pozbawieni (cel ratowniczy);
 - b) zaspokajanie tych potrzeb, które nie mogą być zaspokojone samodzielnie lub w ramach innych instytucji (cel kompensacyjny);
 - c) minimalizowanie negatywnego wpływu tych czynników, które nie mogą być zmienione lub usunięte (cel protekcyjny);
 - d) osiągnięcie bardziej satysfakcjonującego poziomu i jakości życia poprzez wspomaganie w rozwiązywaniu problemów i pokonywaniu trudności (cel promocyjny).
2. Wzmacnianie zdolności grup i społeczności lokalnych do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów oraz rozwoju.
3. Efektywne organizowanie zróżnicowanych form pomocy oraz zarządzanie nimi, a także rozwój właściwej infrastruktury odpowiadającej zmieniającym się potrzebom społecznym.

Realizacja wymienionych wyżej celów wymaga podejmowania przez pracownika socjalnego następujących zadań:

- a) dokonywania analizy i oceny zjawisk rodzących zapotrzebowanie na świadczenia pomocy społecznej oraz kwalifikowania do uzyskania tych świadczeń;
- b) udzielania informacji, wskazówek i pomocy w zakresie rozwiązywania spraw życiowych osobom, które dzięki tej pomocy byłyby zdolne samodzielnie rozwiązywać problemy będące przyczyną trudnej sytuacji życiowej;
- c) prowadzenia poradnictwa dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej, dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów i udzielenia pomocy przez właściwe organy, instytucje państwowe oraz organizacje społeczne;
- d) pobudzania społecznej aktywności i inspirowania działań samopomocowych w zaspokojeniu niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, grup i środowisk społecznych;
- e) inicjowania nowych form udzielania pomocy osobom będącym w trudnej sytuacji życiowej oraz inspirowania powołania instytucji, które mogłyby świadczyć usługi niezbędne dla poprawy tej sytuacji;
- f) współuczestniczenia w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu programów społecznych ukierunkowanych na podniesienie jakości życia;

- g) analizowania i interpretowania potrzeb oraz problemów społecznych;
- h) współpracy z innymi profesjonalistami, instytucjami i organizacjami (Zasada-Chorab, 2005, s. 18–20).

Jednym z szeroko rozpowszechnionych narzędzi pracy socjalnej stosowanym przez pracowników ośrodków pomocy społecznej jest kontrakt socjalny. W ustawie o pomocy społecznej zdefiniowano go jako: „pisemną umowę zawartą z osobą ubiegającą się o pomoc, określającą uprawnienia i zobowiązania stron umowy, w ramach wspólnie podejmowanych działań zmierzających do przezwyciężenia trudnej sytuacji życiowej osoby lub rodziny” (art. 6, p. 6). Głównym celem stawianym przez ośrodek pomocy społecznej w kontrakcie socjalnym jest wyposażenie klienta czy rodziny, znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej, w takie kompetencje, które umożliwiają samodzielne zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych i uczestniczenie w życiu danej społeczności lokalnej, a tym samym nie uzależniają od świadczeń pomocy społecznej. Praca socjalna w kontrakcie socjalnym powinna opierać się na następujących założeniach:

- a) praca socjalna powinna przebiegać według pewnego porządku logicznego i z zachowaniem wyznaczonych wcześniej etapów określonych w czasie;
- b) powinna opierać się na diagnozie potrzeb osoby/rodziny i ocenie sytuacji klienta z rozpoznaniem jego oczekiwań;
- c) należy angażować osoby/rodziny do aktywności i współdziałania, oraz podejmowania samodzielnych decyzji i działań;
- d) wspólnie z klientem/rodziną ustalać cele działań;
- e) opracować plany działania w celu poprawy sytuacji rodziny lub klienta;
- f) określić formy pomocy i ramy czasowe.

Istotą kontraktu socjalnego jest aktywizacja klienta/rodziny zmierzająca do ich usamodzielnienia. Celem kontraktu może być poprawa sytuacji klienta/rodziny w wybranej dziedzinie życia. Przydatne mogą okazać się mocne strony danej osoby, atuty, np.: umiejętność nawiązywania kontaktów czy atrakcyjny wiek w kontekście rynku pracy oraz zasoby środowiska lokalnego, np.: instytucje pomocy i integracji społecznej, organizacje pozarządowe, wolontariat, pomoc sąsiedzka, silne więzi rodzinne.

W ustawie o pomocy społecznej, rozdział 4 działu II poświęcony jest zagadnieniom związanym z opieką nad rodziną i dzieckiem. Art. 70 tej ustawy reguluje dwie grupy zagadnień. Pierwsza obejmuje katalog prawnych form pomocy udzielanej rodzinie oraz instytucjonalne zaplecze, z jakiego rodzina może korzystać w ramach pomocy społecznej. Druga grupa obejmuje postulaty oraz prawa dziecka, na straży których powinny stać organy pomocy społecznej (Maciejko, Zaborniak, 2010, s. 333). Pomoc rodzinie opiera się głównie na poradnictwie rodzinnym, terapii rodzinnej, pracy socjalnej oraz zapewnieniu dzieciom opieki i wychowania poza rodziną. Udzielając pomocy należy mieć na względzie podmiotowość dziecka i jego prawo do wychowywania się w rodzinie, gwarantując stabilne środowisko wychowawcze, warunki do wszechstronnego rozwoju i ochrony przed poniżającym traktowaniem oraz karaniem (ustawa o pomocy społecznej, art. 70, ust. 1 i 3). Kolejność,

w jakiej wskazano możliwe formy pomocy dla tych rodzin nie jest przypadkowa. Warto zauważyć, że zapewnienie dzieciom opieki i wychowania poza rodziną wymieniono na samym końcu. Zatem ta forma pomocy powinna być udzielana wyjątkowo, tylko wtedy, gdy rzeczywiście jest taka konieczność. Odebranie dziecka rodzicom jest to najdalej idąca ingerencja w ich prawa i prawa dziecka do wychowania w rodzinie. Poza wypadkami, gdy dramatyczna sytuacja dziecka w rodzinie wymaga natychmiastowej reakcji pracowników ośrodków pomocy społecznej, należy w pierwszej kolejności wykorzystać inne formy pomocy, głównie w postaci pracy socjalnej, poradnictwa rodzinnego i wsparcia psychologicznego.

W pracy socjalnej stosuje się różnorodne metody i techniki, które wspomagają działalność zawodową pracownika socjalnego. Każdy z pracowników, w swojej praktyce z klientem i rodziną, powinien posiadać własne wypracowane metody, poparte wiedzą a przede wszystkim doświadczeniem. W literaturze przedmiotu z zakresu teorii pracy socjalnej znajdujemy różnorodne metody i techniki stosowane w praktyce. Warto zwrócić uwagę także na modele pracy socjalnej, które nadają kierunek i ramy działalności zawodowej pracownika socjalnego. W podmiotowym modelu pracy socjalnej M. K. Stasiak (2009) wskazuje, iż można podejść do problemów osób zagrożonych wykluczeniem społecznym w sposób bardziej efektywny, opierając się na lepszych metodach pomocy ludziom w procesie przywracania ich do życia wśród osób zdolnych do samodzielnego utrzymania się. Współcześnie liczba osób wykluczonych z normalnego funkcjonowania w społeczeństwie stale wzrasta, ponieważ coraz trudniej jest sprostać oczekiwaniom stawianym przez rynek pracy. Ułatwianie warunków życia sprawia, że klient pomocy szybko uczy się postawy bezradności. Wobec powyższego nasuwa się pytanie, czy można tak pomagać osobom wykluczonym społecznie, aby nie wynagradzać ich bezradności. W związku z tym należy działać w oparciu o stosowanie nowych metod pracy socjalnej, wspieranie procesu wzbogacania osobowości, diagnozowania kompetencji klienta, identyfikowania jego deficytów oraz stosowania świadomościowej koncepcji pracy socjalnej. Wyżej przytoczona koncepcja pracy socjalnej jest to propozycja polegająca na takim stymulowaniu rozwoju kompetencji osób nieradzących sobie z bieżącymi problemami, aby uzyskały one nowe kompetencje w obszarze świadomości siebie i swoich możliwości działania na otoczenie. Polega to na identyfikacji słabych stron klienta/rodziny, odnalezieniu „hamulców” w samodzielnym funkcjonowaniu w społeczności lokalnej, a następnie zamianie tych trudności w „efektywne umiejętności”, czyli mocne strony przydatne w codziennym życiu rodziny, które umożliwią wyjście z systemu pomocy społecznej (Stasiak, 2009, s. 72; Trojan, 2010, s. 118–122).

E. Orpik (2010) prezentuje inne podejście, wyrażone w modelu motywowania rodziny do pracy nad zmianą dotychczasowego sposobu życia. W celu uzyskania wymiernych efektów pracy z rodziną należy w pierwszym kontakcie nie stawiać wstępnych warunków, często niemożliwych do spełnienia na tym etapie, lecz zadbać o lepszy kontakt i wzajemne poznanie się. Autor koncentruje swoją uwagę na zaspokojeniu potrzeb bytowych rodziny i pracy socjalnej polegającej na pokierowaniu do odpowiednich instytucji, pomocy w sprawach mieszkaniowych, zadbaniu o pra-

widłową opiekę nad dziećmi oraz odbudowaniu właściwych relacji z otoczeniem społecznym. Pracownik socjalny towarzyszy rodzinie w procesie zmiany, dostosowuje swoją aktywność do oczekiwań i gotowości rodziny oraz jej poszczególnych członków, zachowując przy tym dyskrecję i poufność przekazywanych informacji. Kolejnym etapem pracy z rodziną jest motywowanie do zmiany obszarów dysfunkcyjnych w funkcjonowaniu społecznym. Dopiero w tym miejscu następuje stawianie wymagań przez pracownika socjalnego w stosunku do rodziny, za obopólną zgodą. W takim ujęciu praca socjalna jest naturalnym sposobem współdziałania z rodziną.

Efekty, jakie może przynieść praca z rodziną nad rozwiązywaniem jej podstawowych problemów to:

- a) zbudowanie kontaktu pomagającego z członkami rodziny opartego na zaufaniu, wiarygodności, czytelności i autentyczności;
- b) dobre poznanie i zrozumienie rodziny przez pracownika socjalnego;
- c) przekonanie członków rodziny o użyteczności pomocy;
- d) wzrost poczucia bezpieczeństwa rodziny poprzez rozwiązanie najbardziej palących spraw i obecność życzliwego, zaangażowanego rzeczownika;
- e) wzrost poczucia sprawczości członków rodziny poprzez udział w rozwiązywaniu swoich spraw;
- f) nauka godzenia się z sytuacją popełniania błędów;
- g) nauka uczenia się na błędach;
- h) wzmocnienie przez członków rodziny wytrwałości w pracy;
- i) wzmocnienie odpowiedzialności za swoje życie osób z rodziny;
- j) odbudowa poczucia współodpowiedzialności za sytuację bytową rodziny;
- k) odblokowanie uwagi na inne sprawy poza bieżącymi problemami socjalnymi;
- l) odbudowanie motywacji i podjęcie przez rodzinę aktywności zmierzającej do uzyskania trwałej zmiany (Orpik, 2010).

Kolejną z ciekawych propozycji skierowanych do pracowników socjalnych jest model pracy socjalnej noszący tytuł „Wsparcie”. Model ten jest sposobem odkrycia kreatywnej pracy z klientem/rodziną. Może być stosowany w oparciu o różne narzędzia, m.in. technikę sześciu pytań, genogram rodzinny, kartę VIP-a oraz elementy pracy oparte o podejście terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach. Schemat „Wsparcie” jest modelem pracy fachowo pomagającego, obejmującym cele pracy z podopiecznymi, takie jak: oszacowanie potrzeb jednostki oraz wynegocjowanie i opracowanie planu, który umożliwi klientowi samodzielne podejmowanie decyzji i przyjęcie odpowiedzialności za własne życie. Schemat składa się z czterech etapów: wstępnej oceny, planowania, realizacji, oceny i ewaluacji. W postępowaniu należy się kierować poszczególnymi krokami. Wstępna ocena jest to zbieranie informacji, ocen i opinii o problemie. Z kolei planowanie jest to opracowanie planu działania wspólnie z klientem. Realizacja, czyli wcielenie w życie klienta wynegocjowanego wcześniej – najlepiej w formie kontraktu socjalnego – planu pomocy oraz nadzorowanie procesu wdrażania. Ostatni etap to ustalenie, czy osiągnięto zaplanowane cele i czy są one pomyślnie realizowane przez podopiecznego (Zawadzki, 2010, s. 83–92).

Metodą zyskującą coraz większą popularność i wykorzystywaną w praktyce pracy socjalnej jest „Konferencja Grupy Rodzinnej”. W Polsce została przedstawiona w 2003 r. podczas konferencji w Toruniu. Prowadzącym był pan Rob van Patee z Holandii. Owocem tego szkolenia było przeprowadzenie w grudniu 2003 r. prawdopodobnie pierwszej w Polsce „Konferencji Grupy Rodzinnej”, przez Jarosława Przeperskiego. Ten model został rozwinięty w Nowej Zelandii. Stał się tam obowiązującą metodą pracy w każdym niemal przypadku przemocy lub zaniedbania w stosunku do dziecka (Fundacja Nadzieja dla Rodzin).

„Konferencja Grupy Rodzinnej” jest modelem podejmowania decyzji przez rodziny borykające się z różnymi trudnościami życiowymi. Opiera się na wykorzystaniu potencjału, jaki tkwi w rodzinie podstawowej, ale także rodzinie dalszej, przyjaciółach, sąsiadach. Głównym celem jest zmotywowanie rodziny do samodzielnej próby zmierzenia się z problemami, jakich doświadcza i wypracowanie planu wyjścia w kryzysowej sytuacji. Zgodnie z *Zasadami przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych Ośrodków Pomocy Społecznej, Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013* (2011, s. 24), jednym z instrumentów aktywizacji społecznej jest „organizowanie i finansowanie metod pracy w środowisku rodzinnym”. W ramach tego instrumentu można stosować metodę „Konferencji Grup Rodzinnych” dla uczestników projektów systemowych. Jest ona oparta o ekologiczny model pracy z rodziną. Obejmuje swym działaniem całe środowisko dziecka. W rozwiązanie problemu zaangażowani są nie tylko rodzice dziecka, ale wszystkie osoby, które są z nim związane. W rodzinie tkwi bardzo duży potencjał pozwalający na rozwiązanie danego problemu. Często bezzasadne jest niszczenie struktury rodziny, kiedy wystarczy jedynie impuls do zmierzenia się z trudnościami. O takiej formie wsparcia rodziny mówi zasada pomocniczości. Polega ona na tym, że różne instytucje społeczne nie powinny wyręczać osób (lub podległych sobie struktur) w wypełnianiu ich zadań i aktywności, jeśli poszczególne osoby, rodziny mogą same, z własnej inicjatywy i własnymi siłami, wypełniać swoje społeczne zadania. Instytucje społeczne powinny interweniować jedynie wtedy, gdy niezbędna jest pomoc, by zadania społeczne wypełnić w możliwie najlepszy sposób. W „Konferencji Grupy Rodzinnej” rodzina jest spostrzegana jako „ekspert”. Jej członkowie są zaangażowani i zapraszani do podejmowania decyzji, a także zapewniają informacje, dotyczące najlepszego sposobu wcielenia w życie stworzonego planu, który zapewni dziecku maksymalną ochronę oraz będzie w stanie zmienić sytuację problemową w rodzinie. Nikt poza członkami rodziny nie zna dynamiki i historii rodzinnego problemu. Nikt nie zna lepiej mocnych stron rodziny i jej słabości, dlatego nikt nie jest w stanie trafnie ocenić, kto w rodzinie będzie najwłaściwszym opiekunem dla dzieci. Rodzina jest najlepiej wyposażona, by ocenić i wykorzystać źródła dla rozwiązania problemu (Fundacja Nadzieja dla Rodzin).

Prezentowane w niniejszym artykule modele pracy socjalnej zostały wybrane spośród wielu innych dostępnych w literaturze przedmiotu. Są one propozycją dla pracowników socjalnych, którzy pracują na co dzień z rodziną i poszukują coraz

bardziej skutecznych metod i narzędzi pracy. W związku ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną i koniecznością ciągłego podnoszenia kwalifikacji oraz kompetencji przez pracowników socjalnych, istnieje potrzeba aktualizowania warsztatu pracy i wdrażania innowacyjnych rozwiązań.

Literatura

- Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Adamowska L. (red.) (2010), *Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno-prakseologicznym*, Kraków. Fundacja Nadzieja dla Rodzin, www.kgr.org.pl z dnia 31-03-2011.
- Kantowicz E. (2008), *Praca socjalna w Europie. Inspiracje teoretyczne i standardy kształcenia*, Olsztyn.
- Każmierczak T. (2005), *Praca socjalna między upośledzeniem społecznym a obywatel-skością*, Katowice.
- Maciejko W., Zaborniak P. (2010), *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa.
- Orpik E. (2010), *Praca socjalna – motywowanie do zmiany. Materiały z konferencji pt. Przemoc w pomocy z dnia 12 marca 2010 r.*, Warszawa.
- Skoczylas-Namierska E. (2008), *Organizacje społeczne – praca z rodziną. Studium realizacji pracy socjalnej*, Łódź.
- Stasiak M. K. (2009), *Podmiotowy model pracy socjalnej*, Łódź.
- Trojan E. (2010), *Podmiotowy model pracy socjalnej*, „Praca Socjalna”, nr 1.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., DzU 2009, nr 175, poz. 1362.
- Wielgos-Struck R. (red.) (2006), *Pomoc społeczna i jej adresaci. Przegląd wybranych strategii pomocowych*, Rzeszów.
- Wielgos-Struck R. (red.) (2009), *Poszukiwania skutecznych form pomocy. Doświadczenia pracowników pomocy społecznej*, Rzeszów.
- Wielgos-Struck R. (red.) (2010), *Współczesna pomoc społeczna na poziomie lokalnym. Od opiekuńczości do aktywizacji*, Rzeszów.
- Wódz K. (1998), *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice.
- Zasada-Chorab A. (2005), *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, Częstochowa.
- Zasady przygotowania, realizacji i rozliczania projektów systemowych Ośrodków Pomocy Społecznej, Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013* (2011), Warszawa.
- Zawadzki P. (2010), *Schemat „Wsparcie” przykładem twórczego modelu pracy socjalnej*, „Praca Socjalna”, nr 1.