

Andrzej Nowicki • Joanna Darda-Gramatyka • Karolina Walancik

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA RODZINY

WSPARCIE I WSPÓŁPRACA



Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

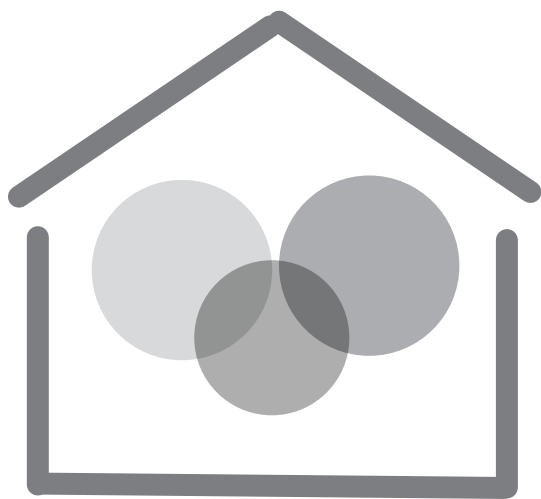
WSPÓŁCZESNE WYZWANIA RODZINY

WSPARCIE I WSPÓŁPRACA

Andrzej Nowicki • Joanna Darda-Gramatyka • Karolina Walancik

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA RODZINY

WSPARCIE I WSPÓŁPRACA



Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

RECENZJA NAUKOWA:

prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik

WYDAWCA:

Akademia WSB

ul. Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza

tel. (32) 295 93 59

www.wsb.edu.pl

Dąbrowa Górnicza 2025

e-ISBN 978-83-67673-74-7

KOREKTA:

Daria Swędzioł

PROJEKT OKŁADKI, SKŁAD I ŁAMANIE:

TYPO Usługi Wydawnicze, Jadwiga Popowska

ul. Lewinowska 33, 03-684 Warszawa

Spis treści

Wstęp	8
CZĘŚĆ I.	
RODZINA JAKO ŹRÓDŁO WSPARCIA: WIELOWYMIAROWE PERSPEKTYWY W EDUKACJI, TERAPII I WSPÓŁPRACY INSTYTUCJONALNEJ	9
1. Klasyfikacja form wsparcia i rodzinnych form opieki nad dzieckiem w Polsce BOGUMIŁA BOBIK	10
2. Wsparcie rodziny w odbywaniu kary pozbawienia wolności przez jednego z rodziców GERTRUDA WIECZOREK	21
3. Rola wsparcia rodziny w rozwoju umiejętności matematycznych dzieci w procesie nauczania matematyki w szkołach publicznych w Niemczech STEFAN ROLLNIK	31
4. Rodzina jako środowisko wsparcia emocjonalnego i społecznego młodego pokolenia Z wchodzącego na rynek pracy WIOLETTA PRASZEK	45
5. Rodziny wspierające – założenia systemu wsparcia dla rodzin naturalnych a rzeczywistość KAROLINA WALANCIK	56
6. Znaczenie rodziny jako podstawowego środowiska wsparcia dla osób ze stwardnieniem rozsianym w Polsce DOMINIKA WIENCHOR	70
7. Współpraca szkoły i rodziny w edukacji i wychowaniu dziecka MAJA KŁAWIKOWSKA	83
8. Współpraca przedszkola z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych URSZULA KUŚMIERCZYK	91
9. Językowe trudności uczniów z rodzin imigranckich jako wyzwanie w nauczaniu matematyki w Niemczech JOANNA MIX	101

10. Analiza potrzeb terapii w rodzinach obciążonych problemem alkoholizmu ANDŻELIKA PASIEROWSKA	112
11. Komponenty stylu życia implikowane aktywnościami współczesnych młodych – transmisja między rzeczywistością realną a wirtualną MONIKA WOJTKOWIAK, BARTŁOMIEJ KOTOWSKI	128
12. Zastosowanie podejścia doceniającego w naukach o rodzinie JOANNA WÓJCIK-CHODOROWSKA	141
13. Edukacja seksualna w przyjacielskiej fazie związku z perspektywy teorii transformacyjnego uczenia się Mezirowa MACIEJ REMIGIUSZ ZIĘBA	157
 CZĘŚĆ II. RODZINA W OBLCZU WSPÓŁCZESNYCH KRYZYSÓW: WSPARCIE, WYZWANIA I STRATEGIE W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI	
1. Rola rodziny w przeciwdziałaniu uzależnieniu od technologii cyfrowych PAWEŁ JANAS	170
2. Rola środowiska rodzinnego w identyfikowaniu oraz przeciwdziałaniu cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży BARBARA JOHN	181
3. Współczesne wyzwania dla zdrowia psychicznego dzieci a rola rodziny w procesie wsparcia i terapii ANNA MARIA KŁOBUCHOWSKA	191
4. Młodzi dorośli – w granicach, czy poza granicami rodzinnego systemu? Sytuacje graniczne przeżywane w rodzinie oraz ich konsekwencje dla dalszego życia wkraczających w dorosłość MAJA ŁUCZYWEK	201
5. Zarządzanie stresem w codziennym życiu rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi BARBARA BACZYŃSKA	211
6. Czynniki środowiska rodzinnego wpływające na wychowanie VÁCLAV BĚLÍK	222

7.	Rola rodziny w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością intelektualną	
NATALIA STAROWICZ		234
8.	Rodzina jako naturalne środowisko wsparcia dziecka ze spektrum autyzmu (ASD)	
MARTA WILK		246
9.	Więź jako czynnik chroniący rodzinę	
ANNA ZIENTARA		255
10.	Wychowanie w rodzinie dysfunkcyjnej a osiągnięcia szkolne dzieci i ich relacje rówieśnicze	
ILONA ŻEBER-DZIKOWSKA		261
11.	Współczesna rodzina wobec wyzwań opieki na bliskim u kresu życia	
ANNA JANOWICZ		272
12.	Rola rodziny we współczesnym świecie	
ANNA PODGÓRSKA, BEATA PODGÓRSKA		282
13.	Młody człowiek kontra współczesny świat. Oczekiwania wobec wsparcia i determinanty jego efektywności identyfikowane przez młodzież	
WIOLETTA PRASZEK, KAROLINA KLIMCZYK-MIŚTAŁ		292
14.	Postawy rodzicielskie XXI wieku – próba nowej definicji i klasyfikacji	
ADAM SPENDEL		302
15.	Rodzice wobec szkodliwej aktywności internetowej dziecka – aspekty prywatnoprawne	
ANNA WILK		313
16.	Nieoczywiste zagrożenia rozwoju współcześnie funkcjonującego środowiska rodzinnego	
TOMASZ ŁĄCZEK		324
17.	Dysfunkcjonalność rodziny a występowanie u dziecka zaburzeń emocjonalnych	
ALEKSANDRA GAŚ-PIETRZAK		334

Wstęp

Współczesna rodzina, bez wątpienia pozostaje fundamentem życia społecznego, jednakże w aktualnej rzeczywistości mierzy się z bezprecedensowymi wyzwaniami. Dynamiczne przemiany technologiczne, presja globalizacji, zmieniające się modele rodzicielstwa czy narastające kryzysy zdrowia psychicznego wymagają nowych narzędzi opisu, analizy i wsparcia. Tom, który oddajemy w Państwa ręce, powstał z potrzeby inter- i multidyscyplinarnego namysłu nad kondycją rodziny w XXI wieku. Naszym celem, jako redakcji było zebranie tekstów, w których zawarta zostałaby zarówno diagnoza kluczowych problemów, z jakimi mierzą się współczesne rodziny, jak i inspiracja do dalszych badań oraz działań praktycznych.

Na prezentowany tom składają się wybrane referaty wygłoszone podczas XXVIII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Socialia 2024. Rodzina jako środowisko wsparcia w obliczu współczesnych zagrożeń”, organizowanej przez Katedrę Pedagogiki Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej (dyscypliny: nauki o rodzinie, pedagogika), Instytut Studiów Społecznych Wydziału Edukacji Uniwersytetu w Hradec Králové, Katedrę Pedagogiki i Andragogiki Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy oraz Wydział Literatury, Języków i Dziedzictwa Kulturowego Uniwersytetu w Cagliari. Konferencja odbyła się w formie hybrydowej i zgromadziła ponad 90 badaczy z różnych krajów Europy, m.in. z Ukrainy, Czech, Słowacji, Niemiec, Włoch i Polski. Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Socialia” realizowana jest nieprzerwanie od 27 lat. W 2019 roku odbyły się dwie edycje – w Hradec Králové w Republice Czeskiej i Akademii WSB w Polsce). Po raz pierwszy w naszym kraju konferencja „Socialia” została zorganizowana przez Akademię WSB w 2013 roku – wydano wówczas cztery tomy pokonferencyjne). Kolejne edycje odbyły się w 2016 roku (XX, Jubileuszowa), a następnie w latach 2019 i 2021.

W publikacji zgromadzone zostały artykuły naukowe, które podzielono na dwie grupy tematyczne, odzwierciedlające główne osie współczesnych debat: –

– Wyzwania zewnętrzne: technologia, presja społeczna i prawo.

W tej części autorzy koncentrują się na zagrożeniach płynących z cyfrowej rzeczywistości – od uzależnień od technologii i cyberprzemocy po prawne aspekty szkodliwej aktywności online. Analizują również nieoczywiste ryzyka, takie jak rozmywanie granic rodzinnego systemu pod wpływem globalnych trendów czy dylematy opieki nad bliskimi w starzejącym się społeczeństwie. Teksty te pokazują, jak rodzina negocjuje swoją tożsamość w zderzeniu z wyzwaniami współczesności.

– Wewnętrzne mechanizmy wsparcia: odporność, terapia i edukacja.

Druga część tomu została poświęcona strategiom, które są wypracowywane przez rodziny, by chronić swoich członków przed wykluczeniem, stresem czy dysfunkcjami. Znajdą tu Państwo studia przypadków dotyczące wsparcia dzieci ze spektrum autyzmu, analizy zarządzania stresem w rodzinach z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz refleksje nad rolą więzi jako czynnika chroniącego przed kryzysami. W centrum uwagi pozostaje pytanie: jak wzmacniać wewnętrzny potencjał rodziny w obliczu złożonych wyzwań?

Wolumen łączy perspektywy pedagogiki, nauk o rodzinie, pedagogiki specjalnej, pedagogii przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pracy socjalnej, psychologii, socjologii i prawa, tworząc przestrzeń dialogu między nauką a praktyką. Adresujemy go zarówno do badaczy i studentów poszukujących aktualnych danych empirycznych, jak i do pracowników socjalnych, terapeutów i rodziców, którzy na co dzień mierzą się z opisanymi tu problemami. Mamy nadzieję, że publikacja stanie się impulsem do dalszych eksploracji – zwłaszcza w kontekście projektowania systemowych rozwiązań wspierających rodziny w ich wielowymiarowej roli.

Serdecznie dziękujemy autorkom i autorom za merytoryczny wkład, a instytucjom wspierającym projekt – za umożliwienie jego realizacji. Szczególne podziękowania kierujemy do recenzentów, których uwagi znacząco wzbogaciły warstwę naukową tomu.

ks. dr hab. Andrzej Nowicki, prof. AWSB

dr Joanna Darda-Gramatyka

dr Karolina Walancik

1

RODZINA JAKO ŹRÓDŁO WSPARCIA: WIELOWYMIAROWE PERSPEKTYWY W EDUKACJI, TERAPII I WSPÓŁPRACY INSTYTUCJONALNEJ

Klasyfikacja form wsparcia i rodzinnych form opieki nad dzieckiem w Polsce

Classification of Forms of Support and Family Forms of Child Care in Poland

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi propozycję klasyfikacji wiedzy dotyczącej sposobów wsparcia rodziny oraz rodzinnych form opieki nad dziećmi i młodzieżą w Polsce. Takie uporządkowanie wydaje się uzasadnione w kontekście zmian w systemie opieki nad dzieckiem i jego rodziną, które spowodowały powstanie wielu luk w ich całościowym postrzeganiu. Artykuł ma charakter teoretyczny – opierając się na metodzie hermeneutyki pedagogicznej, uporządkowano wiedzę na temat form uzupełniających funkcje rodziny (poziom poznawczy), zaproponowano ich klasyfikację oraz opisano zakres działania (poziom praktyczny).

Słowa kluczowe: klasyfikacja, opieka, rodzina, system pieczy zastępczej, hermeneutyka pedagogiczna

ABSTRACT

The article is a proposal for the classification of knowledge on methods of family support and family forms of care for children and youth in Poland. Such ordering seems to be advisable due to changes in the system of care for children and their families, which have created many gaps in their overall perception. The article is theoretical in nature, based on the method of pedagogical hermeneutics, knowledge about forms complementing family functions (cognitive level) was organized, their classification was proposed and the scope of activity was described (practical level).

Keywords: classification, care, foster care system, family, pedagogical hermeneutics

Wstęp

Klasyfikowanie stanowi „[...] próbę uporządkowania logicznego w danej dziedzinie” (Żywczoł, 2009, ss. 15–16). Ma ono wymiar poznawczy, sprzyjający dynamicznemu rozwojowi nauki, oraz prakseologiczny poprzez wgląd w różnorodność form, typów, czy odmian. Klasyfikacja wydaje się działaniem przydatnym w odniesieniu do form opieki i edukacji dzieci i młodzieży w Polsce, albowiem te uległy w ostatnich latach licznym przeobrażeniom. Zmiany były następstwem aktualizacji aktów prawnych, reform systemu wsparcia i opieki nad rodziną, oraz zmian w przyporządkowaniu placówek uzupełniających funkcje rodziny istniejącym ministerstwom. Obecnie można wyróżnić podział form opieki i edukacji dzieci ze względu na:

- zakres zadań opiekuńczo-wychowawczych podjętych względem dziecka i czas trwania opieki,
- typ środowiska wychowawczego, do którego je przyporządkowano.

Pierwszy rodzaj klasyfikacji pociąga za sobą podział tych form na dwie główne grupy: opieki całkowitej i częściowej. Do form opieki całkowitej zaliczyć można te, w których realizuje się pełny zakres zadań opiekuńczo-wychowawczych i bierze odpowiedzialność za organizację życia dziecka w ciągu doby. Należą do nich: rodzina (własna, zastępcza, adopcyjna), rodzinny dom dziecka, instytucjonalna piecza zastępcza, internat, ośrodek szkolno-wychowawczy, młodzieżowe ośrodki wychowawcze oraz schroniska dla nieletnich. W przypadku form opieki częściowej, zadania opiekuńczo-wychowawczych i odpowiedzialność za organizację życia dziecka są częściowe i doraźne. Można więc do nich zaliczyć: świetlicę szkolną i środowiskową, dom kultury, różnego rodzaju kluby i instytucje oświatowe.

W artykule podjęto próbę klasyfikacji rodzajów wsparcia dla rodziny oraz rodzinnych form opieki nad dziećmi i młodzieżą w Polsce.

Podstawy metodologiczne badań

Opierając się na metodzie hermeneutyki pedagogicznej, uporządkowano wiedzę na temat form uzupełniających funkcje rodziny (poziom poznawczy), zaproponowano ich klasyfikację oraz opisano zakres działania (poziom praktyczny) (Adamska-Staroń i Łukasik, 2012). Główny problem badawczy wyrażono w pytaniu: Jakie zmiany zachodzą się w systemie wsparcia rodziny i opieki nad dzieckiem w Polsce? Sformułowano także problemy szczegółowe:

- Jakie uporządkowania form wsparcia rodziny i dziecka dominują w polityce społecznej?
- Jakie zadania wspierające rodzinę są zawarte w nowych rozwiązaniach systemowych?

Celem kognitywnym było więc uporządkowanie wiedzy na temat form wsparcia dla rodzin oraz rodzinnych form opieki nad dzieckiem. Natomiast celem użytkowym było wzbudzenie refleksji nad rozwiązaniami wspierającymi lub zastępującymi rodzinę w Polsce.

Posłużono się metodą hermeneutyki obiektywnej (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013). Analizie poddano zmiany systemowe w polityce społecznej wobec rodziny, narracje pracowników instytucji wsparcia, dyskurs społeczny dotyczący roli rodziny i pieczy zastępczej, wizje rodziny i dzieciństwa w systemie wsparcia. Duże znaczenie miała analiza aktów prawnych, wśród nich:

- Ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 roku,
- Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej,
- Ustawy z dnia 15 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe,
- Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej.

Wyniki badań, ograniczenia

Zgodnie z założeniami obiektywnej hermeneutyki, skupiono się na interakcjach społecznych zachodzących w procesie udzielania pomocy społecznej rodzinie (wsparcie, piecza zastępcza) zachodzących pomiędzy rodzicami a pracownikami świadczącymi pomoc (Urbaniak-Zajac i Kos, 2013). Analizie i porządkowaniu poddano następujące zagadnienia:

- opiekę i jej formy,
- formy wsparcia rodziny,
- pieczę zastępczą.

Pojęcie opieki i jej formy

Współcześnie rozumiana *opieka* oznacza działania obejmujące:

- poznanie, rozumienie i uwzględnianie specyfiki potrzeb podopiecznych wynikające z aspektów fizjologicznych, medycznych czy psychologicznych,
- działania opiekuńcze, w których należy uwzględnić specyfikę rodziny, a także zwyczaje i obyczaje lokalne czy środowiskowe,
- znalezienie właściwej proporcji między teoretycznymi wymaganiami opieki a przyzwyczajeniami i oczekiwaniami tych, nad którymi sprawujemy opiekę, czyli między tym, jak chce żyć podopieczny, a tym, jak uważa opiekun, że żyć powinien (Staręga-Piasek, 2020).

W przypadku dzieci, opieka, jej formy, skuteczność, walory, niedostatki, stosowane metody łączą się z procesem wychowania i problemami z nim związanymi.

Często są częścią wychowania, nierzadko wpływają na postawy i funkcjonowanie w kolejnych etapach życia (Staręga-Piasek, 2020). Terminem związanym z opieką jest *piecza*. Pojęcie to „[...] oddaje [...] współczesne stosunki pomiędzy dzieckiem a jego opiekunami” (Uliasz, 2011, s. 5), zawierając w sobie zarówno czynności opiekuńcze, wychowawcze, jak i wspieranie dziecka. Z kolei termin *forma*, używany w opisach różnych dziedzin działalności ludzkiej nie jest kategorią samoistną, oznacza bowiem „[...] z reguły sformalizowaną, swoistą konstrukcję określonych treści i związanych z nimi funkcji działalności zorganizowanej” (Dąbrowski, 1997, s. 8).

Na mocy ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, opieka nad dzieckiem stała się elementem składowym systemu pomocy społecznej. Istotne znaczenie mają tu również przepisy ustawy z dnia 25 lutego 1964 roku – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1359) oraz ustawy – Prawo oświatowe (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 1082). Podstawą zmian jest uznanie dominującej roli rodziny w opiece i wychowaniu młodego pokolenia. W związku z tym funkcjonują placówki, które uzupełniają funkcje rodziny w obszarze kształcenia (w tym rozwijania zdolności), opieki i wychowania w okresie edukacji, przygotowania do aktywnego spędzania czasu wolnego, rozwijania uzdolnień i talentów oraz poszerzania wiedzy i doskonalenia umiejętności. W sytuacji niespełniania przez rodzinę jej podstawowych funkcji, do pomocy włączają się instytucje wsparcia, jak: ośrodek pomocy rodzinie, poradnia rodzinna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, sąd rodzinny. Rodzina może także uzyskać pomoc interwencyjną w sytuacji. Rodzicom oferowane jest instytucjonalne wsparcie dzienne (opiekuńcze, specjalistyczne, pracy podwórkowej) oraz zindywidualizowane (asystent rodziny, rodzina wspierająca, kurator sądowy). Dopiero kiedy wszystkie proponowane formy zawodzą, możliwe jest wprowadzenie różnych form pieczy zastępczej rodzinnej lub instytucjonalnej (w tym dla dzieci z niepełnosprawnościami). Typ placówki wyznacza cele i zadania, jakie ma ona do spełnienia w stosunku do dziecka.

Formy wsparcia rodziny i pieczy zastępczej

Wspieranie rodziny wraz z pieczą zastępczą tworzą system wsparcia rodziny i pieczy zastępczej. Celem systemu jest udzielanie pomocy rodzinie po to, by dziecko mogło być w niej wychowywane, mimo istniejących problemów (Szendoł i Zubala, 2016). Powołano więc nowe formy wsparcia jak: asystent rodziny i rodziny wspierające. Pieczę zastępczą podzielono na rodzinną i instytucjonalną.

Wprowadzone zmiany ograniczyły znaczenie opieki instytucjonalnej. Zaczęto zakładać placówki wielofunkcyjne łączące typowe grupy wychowawcze, grupy 14-osobowe o charakterze rodзинki, ośrodki szkolenia kandydatów do rodzinnych form opieki. Dawne domy dziecka stały się małymi placówkami, w których życie wychowanków coraz bardziej zbliża się do warunków życia rodzinnego (Bejger, 2013).

W przypadku pobytu dziecka w placówce opiekuńczej zabiega się o podtrzymanie jego kontaktów z rodzicami i krewnymi. W związku z tym, poza wychowawcami, zatrudnia się specjalistów: psychologa, pedagoga i terapeutę do indywidualnej pracy z wychowankami w zakresie niwelowania deficytów, wyrównywania braków szkolnych i zaniedbań. Pracownicy socjalni zajmują się rodzinami dzieci, zarówno tych, które już trafiły do placówek, jak i tych, które pozostały pod opieką rodziców (Rozporządzenie MPiPS-u w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. 2007, nr 20, poz. 1455, par. 8, ust. 1–8).

Organizatorem pieczy zastępczej są jednostki samorządu terytorialnego, umieszczenie w niej dziecka może nastąpić tylko na podstawie orzeczenia sądu. Jednostki organizacyjne powiatów mogą zatrudniać koordynatorów pieczy zastępczej (Krajewska, 2020). Beata Krajewska wyróżnia normy, które powinny gwarantować wysoką jakość pieczy zastępczej. Należą do nich zasady: dobra dziecka i rodziny objętych pieczą zastępczą, subsydialności pieczy zastępczej, tymczasowości pieczy zastępczej, pierwszeństwa rodzinnej pieczy zastępczej przed instytucjonalną, stosowania pieczy zastępczej na podstawie orzeczenia sądu, wysłuchania dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej, umieszczania dziecka jak najbliżej miejsca jego zamieszkania, prawa dziecka do kontaktów z rodzicami i innymi osobami bliskimi, nierozdzielania rodzeństwa, nierozdzielania matki przebywającej w pieczy zastępczej i jej dziecka (Krajewska, 2000).

Pierwszym kierunkiem działania w obecnym systemie jest wsparcie rodziny. W ujęciu strukturalnym wsparcie społeczne „[...] jest określane jako obiektywnie istniejąca i dostępna sieć społeczna, która pełni funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych” (Sęk i Cieślak, 2004, ss. 14–15). W ujęciu funkcjonalnym zaś „[...] wsparciem społecznym nazywamy taki rodzaj interakcji społecznych, które zostają podjęte przez jednego lub obu (udzielającego wsparcia i odbierającego go) uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej czy krytycznej” (Sęk i Cieślak, 2004, s. 18). Wsparcie definiowane jest również jako pomoc rodzinie w sytuacjach trudnych i obejmuje wsparcie: emocjonalne, materialne, informacyjne (Szendoł i Zubala, 2016).

Na mocy Ustawy o wspieraniu rodziny, wsparcie obejmuje dwie formy: pracę z rodziną i pomoc w opiece i wychowaniu dziecka (art. 8 ust. 2 pkt 1 i 2).

W celu wsparcia rodziny dziecka powołano asystenta rodziny oraz/lub rodzinę wspierającą. Ponadto, istnieje możliwość ustanowienia kurateli sądowej.

Asystentura rodziny

Asystentura rodziny polega głównie na „[...] zindywidualizowanej pracy w rodzinie, z rodziną i dla rodziny” (Kosak i Przybiciel, 2016, s. 391). Można ją zdefiniować jako „[...] kompleksowe działanie polegające na towarzyszeniu, z zachowaniem

profesjonalnych relacji” (Dunajska i Klein, 2011, s. 37). Cechami asystowania są głównie: indywiduacja pracy, dostosowanie beneficjentów do określonych grup, jak również ich realnych potrzeb, dawanie możliwości wsparcia (Krasiejko, 2012).

Termin *asystent* został wprowadzony od terminu *asysta* i określa „[...] osobę, która towarzyszy klientowi w pokonywaniu jego życiowych trudności, udziela wsparcia, motywuje rodzinę do zmiany” (Dunajska i Klein, 2011, ss. 37–38). Włączenie asystenta do pracy z rodziną jest obecnie niezbędne (Krasiejko, 2021), uznano bowiem, że głównym powodem umieszczania dzieci i młodzieży w pieczy zastępczej była niewystarczająca pomoc rodzinom w radzeniu sobie z problemami (MPiPS, 2008). Takie podejście pozwala wskazać trzy wymiary zawodu asystenta:

- jako zawodu wykonywanego w służbie społecznej,
- jako usługi, realizowanej w ramach systemu pomocy i wsparcia społecznego,
- jako swoistego przejawu ingerencji ze strony państwa w życie danej rodziny (Krasiejko, 2021).

Obszarami pracy asystenta rodziny są:

- bezpośrednia praca z rodziną jako całością,
- bezpośrednia praca z dzieckiem,
- działania pośrednie podejmowane na rzecz dziecka i rodziny,
- organizacja własnego warsztatu pracy (Malinowska, 2011),
- działania bezpośrednie podejmowane w celu rozwijania świadomości i kompetencji wychowawczych rodziców i opiekunów dziecka (Wysocka, 2021).

Praca z rodziną wymaga podjęcie kolejnych etapów pracy, które obejmują:

- nawiązanie relacji i uzyskanie zgody rodziny na współpracę,
- zbieranie informacji o sytuacji rodziny, jej potrzebach i problemach oraz oczekiwaniach (Krasiejko, 2015b),
- opracowanie wstępnej diagnozy rodziny,
- wspólne z rodziną opracowanie planu działań i oczekiwanych efektów,
- realizacja planu pracy,
- przeprowadzenie oceny okresowej,
- przeprowadzenie oceny końcowej i zakończenie z nią pracy,
- monitoring służący wspieraniu rodziny i mobilizowaniu rodziców do zachowań utrwalających zmiany (Krasiejko, 2015a).

Badacze zajmujący się problematyką pracy asystenta rodziny zwrócili uwagę się na dylematy etyczne, których może doświadczać w związku z wykonywanymi zadaniami. Większość z nich wynika z konieczności dokonywania wyboru między celami insty-

tucji, która reprezentują a celami rodziny, ponieważ występuje on jednocześnie w roli osoby pomagającej i kontrolującej (Zmysłowska, 2016). Frederic Reamer wskazuje na trzy główne kategorie dylematów:

- wynikające z bezpośredniej obsługi jednostek i rodzin, związane z realizowaną polityką społeczną i programami pomocy społecznej;
- dotyczące stosunków pomiędzy przedstawicielami omawianej profesji oraz przedstawicielami innych profesji służb społecznych;
- związane z brakiem spójnego rozumienia działań asystenta rodziny i pracowników socjalnych (za: Ciczowska-Giedziun, 2021).

Należy podkreślić, że asystent ma szansę wejścia w środowisko rodzinne w sposób niedostępny dla innych profesjonalistów, czyli bardziej bezpośredni i ciągły. Jego praca daje szansę rodzinie na wprowadzenie zmian służących prawidłowemu rozwojowi dzieci (Krasiejko i Wasilewska-Ostrowska, 2021; Okrutna, 2016).

Rodzina wspierająca

Rodzina wspierająca jest jedną form pomocy rodzinie z trudnościami (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, art. 9). Pełnienie takiej funkcji może być powierzone przez gminy osobom z bezpośredniego otoczenia dziecka, które nie były skazane prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo (Szendoł i Zubala, 2016). Zakres pomocy rodziny wspierającej obejmuje pomoc:

- w opiece i wychowaniu dziecka,
- w prowadzeniu gospodarstwa domowego,
- w kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, art. 29 ust. 1).

Działania rodziny wspierającej wiążą się również z jej współpracą z asystentem rodziny lub pracownikiem socjalnym opiekującym się daną rodziną. Obejmują one m.in.: organizowanie czasu wolnego dzieciom, pomoc w nauce, udzielanie wskazówek dotyczących wychowania, a także czynności codzienne, takie jak: nauka gotowania, sprzątania, utrzymania higieny osobistej czy racjonalnego prowadzenia budżetu domowego (Rodzina wspierająca, 2024).

Nadzór kuratora sądowego

Ustanowienie nadzoru kuratorskiego i związane z nim ograniczenie władzy rodzicielskiej nie stanowi środka represji w stosunku do rodziców, lecz jest środkiem ochrony zagrożonego dobra dziecka (Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 28 kwietnia 2000 roku w sprawie II CKN 452/00, LEX nr 52548). Jego celem jest ochrona dziecka,

a równocześnie niesienie pomocy rodzicom, którzy z powodu trudności wychowawczych czy życiowych nie radzą sobie należycie z wychowaniem dziecka. Na podstawie art. 109 § 2 pkt 3 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (t.j. Dz.U. 2020, poz. 1329) ograniczenie władzy rodzicielskiej poprzez nadzór kurator może nastąpić, gdy dobro dziecka jest zagrożone.

Sytuacjami zagrażającymi są: przemoc w rodzinie, występowanie nałogów, opieka rodzica nad dzieckiem w stanie po spożyciu alkoholu, brak troski rodzica o realizowanie obowiązku szkolnego przez dziecko, brak zgody rodzica na przeprowadzenie zabiegu, ratującego życie dziecka, odmowa leczenia dziecka lub zaniedbywanie go w inny istotny sposób.

Kuratela rodzinna jest szczególną formą oddziaływań w środowisku otwartym, w którym podopieczni żyją. Od momentu objęcia nadzoru nad rodziną, zadaniem kuratora są stałe kontakty ze środowiskiem rodzinnym, szkolnym i lokalnym w celu zwiększenia kontroli w sprawowaniu opieki nad dziećmi oraz oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych (Kujan, 2020).

Pieczcza zastępcza

Istotnym pojęciem w odniesieniu do opieki nad dzieckiem stała się *pieczcza*. Pieczcza – w rozumieniu prawa rodzinnego i opiekuńczego – to „[...] zakres praw i obowiązków wynikających z pełnienia władzy rodzicielskiej obejmujący osobę i majątek dziecka, oprócz pieczy władza rodzicielska obejmuje również jego reprezentację” (Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 96).

Natomiast „[...] system pieczy zastępczej to zespół osób, instytucji i działań mających na celu zapewnienie czasowej opieki i wychowania dzieciom w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowania przez rodziców” (Ustawa, art. 2 ust. 2).

Obowiązująca od 2011 roku klasyfikacja form opieki nad dzieckiem obejmuje:

1. Formy rodzinne: rodziny adopcyjne, zastępcze oraz rodzinne domy dziecka.
2. Formy instytucjonalne, w ramach których wyróżnia się:
 - placówki opiekuńczo-wychowawcze,
 - regionalne placówki opiekuńczo-terapeutyczne,
 - interwencyjne ośrodki preadopcyjne (Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, art. 93).

Placówka opiekuńczo-wychowawcza może być prowadzona jako placówka typu: socjalizacyjnego, interwencyjnego, specjalistyczno-terapeutycznego lub rodzinnego.

Podsumowanie

Właściwością typową dla systemu wsparcia rodziny i pieczy zastępczej w Polsce jest wykorzystanie różnych form opieki nad rodziną oraz „[...] ustępowanie pola przez pieczę instytucjonalną na rzecz rodzinnej pieczy zastępczej” (Płasek, 2019, s. 7). Po ponad dekadzie od wprowadzenia zmian można też zaobserwować pewne tendencje w funkcjonowaniu systemu pieczy zastępczej. Wskazuje na nie Marta Kolankiewicz (2019), wymieniając:

- rosnącą liczbę rodzin korzystających ze wsparcia asystenta rodziny,
- wzrost liczby ośrodków wsparcia dziennego,
- zahamowanie wzrostu małoletnich objętych nadzorem sądu,
- systematycznie zmniejszająca się liczba podopiecznych w instytucjonalnych formach opieki,
- przewaga form rodzinnych nad instytucjonalnymi wyrażająca się proporcją 70% do 30%,
- częste przypadki, kiedy dziecko zmienia środowisko pieczy zastępczej,
- brak danych o losach młodych ludzi, którzy odchodzą z systemu pieczy zastępczej, nie korzystając z programu usamodzielnienia (s. 18).

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M, Łukasik, B. (2012). Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna. *Podstawy Edukacji*, 5, 119–138.
- Bejger, H. (2013). Zmiany w polskim systemie opieki nad dzieckiem po 2000 roku. *Scientific Bulletin of Chełm. Section of Pedagogy*, 1, 143–156.
- Ciczkowska-Giedziun, M. (2020). *Podmiotowość w pracy socjalno-wychowawczej z rodziną. Studium fenomenologiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ciczkowska-Giedziun, M. (2021). Wokół dylematów etycznych w pracy asystenta rodziny. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 9–13.
- Dąbrowski, Z. (1997). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie. T. 2*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Dunajska, A., Dunajska, D., Klein, B. (2011). *Asystentura w pomocy społecznej*. Wydawnictwo Verlag Dashofer.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy, t.j. Dz.U. z 2020, poz. 1359. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dz-u-dziennik-ustaw/kodeks-rodzinny-i-opiekunczy-16785962/art-96> (dostęp: 5.11.2025).
- Kolankiewicz, M. (2019). Efekty zmian w systemie pieczy zastępczej w latach 2012–2017. *Polityka Społeczna*, 2, 1–18.

- Kosak, M., Przybiciel, M. (2016). Asystent rodziny – współczesna forma pomocy. W: U. Gruca-Miąsik (red.), *Opieka jako kategoria wychowawcza. Metody i formy stymulacji dzieci i młodzieży w rodzinie i środowisku lokalnym* (ss. 391–395). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Krajewska, B. (2020). Zasady pieczy zastępczej jako podstawy funkcjonowania jej systemu. Katalog, charakterystyka i znaczenie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 13–22.
- Krasiejko, I. (2012). Asystent rodziny – profesjonalista, ale nie cudotwórca. *Praca Socjalna*, 4, 16–38.
- Krasiejko, I. (2015a). *Rola i zadania asystentów rodziny oraz postulaty zmian o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*. Polski Instytut Mediacji i Integracji Społecznej.
- Krasiejko, I. (2015b). Diagnostyka pedagogiczna w metodycznym działaniu asystenta rodziny. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 184–196.
- Krasiejko, I. (2020). Działalność Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Asystentów rodziny. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 3–4.
- Krasiejko, I., Wasilewska-Ostrowska, K. (2021). Wzmocnienie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych rodziców wyzwaniem dla asystentów rodziny. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 55–68.
- Krasiejko, I., Świtek, T. (2015). Między wsparciem a kontrolą – różne rozumienie roli asystentów rodziny. W: J.A. Malinowski, K. M. Wasilewska-Ostrowska, T. Bienat (red.), *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania* (ss. 44–58). Wydawnictwo Akapit.
- Kujan, P. (2020). Wybrane elementy pracy kuratora sądowego ds. rodzinnych i nieletnich. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 18–29.
- Malinowska, J.A. (2011). Role i funkcje asystenta rodziny. W: A. Żukiewicz (red.), *Asystent rodziny nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wspierania* (ss. 37–49). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. (2008). *Założenia projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej nad dzieckiem*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. http://www.frs.pl/docs/zalozenia_ustawy_o_wsparciu_rodziny_i_systemie_pieczy_zastepczej_nad_dzieckiem_luty_2009_roku.pdf (dostęp: 3.11.2025).
- Okrutna, E. (2016). Rola asystenta rodziny we współczesnej profilaktyce dysfunkcji rodziny. W: L. Pietruszka (red.), *Opieka wychowanie wsparcie. Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej* (ss. 189–199). Wydawnictwo KUL.
- Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 28 kwietnia 2000 roku w sprawie II CKN 452/00, LEX nr 52548.
- Płasek, R. (2019). Dynamika przemian instytucji pieczy zastępczej w Polsce. *Polityka Społeczna*, 4, 7–11.
- „Rodziny wspierające,” *Warto wiedzieć*. <https://wartowiedziec.pl/polityka-spoeczna/10304-rodziny-wspierajce> (dostęp: 3.11.2025).
- Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 czerwca 2003 r. w sprawie szczegółowego sposobu wykonywania uprawnień i obowiązków kuratorów sądowych, Dz. U. 2003, nr 112, poz. 1064 z późn. zm.

- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz. U. 2007, nr 201, poz. 1455.
- Sęk, H., Cieślak, R. Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (ss. 11–28). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Staręga-Piasek, J. (2020). Opieka – wychowanie – praca socjalna. Wywiad z dr Joanną Staręgą-Piasek, redaktor naczelną miesięcznika „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 30–34.
- Szendoł, M., Zubala, S. (2016). Rodzina wspierająca jako jedna z form stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym i lokalnym. W: U. Gruca-Miąsik (red.), *Opieka jako kategoria wychowawcza. Metody i formy stymulacji dzieci i młodzieży w rodzinie i środowisku lokalnym* (ss. 375–379). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Uliasz, T. (2011). Co zawiera ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7, 3–9.
- Urbaniak-Zajac, D., Kos, E. (2013). Badania jakościowe w pedagogice. PWN.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, t.j. Dz. U. 2021 poz. 1082.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych, t.j. Dz.U. 2020, poz. 167.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, t.j. Dz. U. 2020, poz. 821.
- Zmysłowska, M. (2016). Dylematy etyczne w pracy socjalnej. *Acta Elbingensia*, 30 (3), 57–72.
- Żywcok, A. (2009). *Aksjologia odkrycia naukowego. Studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wsparcie rodziny w odbywaniu kary pozbawienia wolności przez jednego z rodziców

Family Support in Serving a Prison Sentence by one of the Parents

STRESZCZENIE

Wsparcie rodziny w obliczu odbywania kary pozbawienia wolności przez jednego z jej członków jest kluczowe zarówno dla osadzonego, jak i dla jego bliskich. Zasadniczą rolę w tym procesie odgrywają najbliżsi, pomagając w utrzymaniu więzi emocjonalnych, co wpływa na resocjalizację i reintegrację skazanego po odbyciu kary. Regularne wizyty, listy czy rozmowy telefoniczne podtrzymują kontakt i dają osadzonemu poczucie, że nie jest sam. Istotnym aspektem wsparcia jest także pomoc materialna. Osadzeni często mają ograniczone możliwości zarobkowania, a rodzina może ich wspierać, wysyłając paczki z żywnością, odzieżą czy środkami higienicznymi, a także przelewami na więzienne konto. Nie mniej ważne jest wsparcie psychiczne i moralne. Pobyt w zakładzie karnym wiąże się z poczuciem izolacji, wstydu i bezsilności. Bliscy mogą pomagać w utrzymaniu motywacji do zmiany, edukacji czy pracy nad sobą. Rodzina odgrywa także kluczową rolę po wyjściu skazanego na wolność, pomagając mu w znalezieniu mieszkania, pracy i ponownej adaptacji społecznej. Brak takiego wsparcia może prowadzić do recydywy i dalszych problemów z prawem.

Słowa kluczowe: rodzina, kara pozbawienia wolności, pomoc, wsparcie, adaptacja społeczna

ABSTRACT

Family support in the face of serving a prison sentence is crucial for both the inmate and his relatives. First of all, the family helps to maintain emotional bonds, which affects the rehabilitation and reintegration of the convict after serving his sentence. Regular visits, letters or phone calls keep in touch and give the inmate the feeling that he is not alone. Material assistance is also an important aspect of support. Inmates often have limited earning opportunities, and the family can

support them by sending parcels with food, clothing or hygiene products, as well as transfers to the prison account. Mental and moral support is no less important. Being in prison is associated with a sense of isolation, shame and helplessness. Loved ones can help maintain motivation for change, education or work on oneself. The family also plays a key role after the convict is released, helping to find housing, work and social readaptation. Lack of such support can lead to recidivism and further problems with the law.

Keywords: family, prison sentence, help, support, social adaptation

Wstęp

Rodzina stanowi jeden z fundamentów społeczeństwa, zapewniając wsparcie emocjonalne, ekonomiczne, wychowawcze oraz opiekuńcze swoim członkom. Jednakże sytuacje ekstremalne, takie jak kara pozbawienia wolności jednego z jej członków, stawiają przed rodziną szczególne wyzwania. W takich okolicznościach kluczowe staje się zarówno zachowanie jedności rodziny, jak i sprostanie nowym, niejednokrotnie trudnym obowiązkom. W niniejszym artykule omówiono zadania stojące przed rodziną w sytuacji odbywania kary pozbawienia wolności przez jednego z jej członków oraz wpływ tego doświadczenia na pozostałych najbliższych.

Kara pozbawienia wolności, jako jedna z najbardziej dotkliwych form sankcji karnych, ma daleko idące konsekwencje nie tylko dla osoby skazanej, ale również dla jej rodziny. Jak zauważa Gertruda Wieczorek (2018), więzienie zmienia zarówno rodzinę, jak i więźnia. Konsekwencje kary pozbawienia wolności wpływają na życie całej rodziny, która musi zacząć żyć inaczej, musi dokonać zmiany codziennego funkcjonowania, zmiany zadań i funkcji poszczególnych członków, gdyż w pewien sposób należy przejąć obowiązki osoby odbywającej karę pozbawienia wolności. Rozpatrując konsekwencje kary pozbawienia wolności, pamiętać należy, iż więzienie, jako instytucja totalna, zmienia zarówno więźnia, jak i jego rodzinę. Długotrwała izolacja zawsze stanowi wyzwanie dla trwałości więzi emocjonalnych w rodzinie, a od nich pośrednio uzależniony jest sukces resocjalizacyjny i powrót skazanego do społeczeństwa. Izolacja osoby skazanej wiąże się z osłabieniem więzi rodzinnych, zmianą ról społecznych oraz koniecznością reorganizacji życia codziennego.

Zadania rodziny w obliczu kary pozbawienia wolności

Rodzina odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu wsparcia emocjonalnego osobie skazanej. Regularne kontakty, w tym takie przewidziane ustawowo formy jak odwiedziny i korespondencja, pomagają utrzymać więź emocjonalną oraz zmniejszają poczucie izolacji. Jak podkreślają Katarzyna M. Stanek i Gertruda Wieczorek (2024), „[...] osoba skazana

w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności przygotowywana jest przez indywidualną pracę ze skazanym w jednostce penitencjarnej do tego, aby po odbyciu kary (w części lub całości) prawidłowo funkcjonować w życiu społecznym, rodzinnym i kulturowym” (s. 120). Dlatego ważne jest wsparcie, jakie mogą okazać osoby bliskie, odgrywające istotną rolę w życiu każdego człowieka. W procesie resocjalizacji ich obecność okazuje się szczególnie przydatna, zwłaszcza w procesie reintegracji ze społeczeństwem. To właśnie rodzina, poprzez wsparcie emocjonalne, pomaga osobie skazanej przede wszystkim w radzeniu sobie z poczuciem osamotnienia, wstydu oraz niepewności dotyczącej przyszłości. Z perspektywy psychologicznej, te czynniki są kluczowe dla utrzymania zdrowia psychicznego osoby izolowanej.

Pobyt w zakładzie karnym, jak podkreśla Wieczorek (2018), może mieć wpływ na różne zmiany w rodzinie i ich konsekwencje. W rodzinach, w których jedno z rodziców odbywa karę pozbawienia wolności, często można zauważyć napięcie emocjonalne. Zmienia się ich życie codzienne oraz życie towarzyskie, ponieważ osoby pochodzące z rodziny skazanego często eliminuje się z dotychczasowych grup rówieśniczych, przez co zostają wykluczone ze środowiska. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że wieloletni pobyt w więzieniu osoby, która utrzymywała do tej pory rodzinę, powoduje brak środków finansowych, co skutkuje korzystaniem z różnych form i instytucji pomocowych, a to już może skutkować marginalizacją takiej rodziny. Natomiast kontakty członków rodziny systematycznie utrzymywane z osobami skazanymi na karę pozbawienia wolności powodują zaspokojenie potrzeb emocjonalnych oraz mają swoje zasługi w resocjalizacji. Włączenie rodziny w proces oddziaływań na osadzonego zwiększa szanse na pełną readaptację społeczną skazanego. Rodzina staje się fundamentem, na którym można budować pełną zmianę skazanego to najbliżsi stanowią dla osadzonego główną motywację, by wrócić do domu, do osób go wspierających i którym jest potrzebny.

Więzienie często wiąże się również z utratą głównego źródła dochodów rodziny. W takiej sytuacji pozostali członkowie muszą podjąć dodatkowe obowiązki zawodowe lub poszukać wsparcia instytucjonalnego. Rodziny skazanych często napotykają trudności materialnych, które potęgują wykluczenie społeczne. Problem ten jest szczególnie dotkliwy w przypadku rodzin wielodzietnych oraz tych zamieszkujących tereny wiejskie, gdzie dostęp do instytucji pomocowych bywa znacznie ograniczony. Ważnym podmiotem, który został powołany do zapobiegania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu jest Fundusz Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej (art. 43, § 1. k.k.w.).

Dzieci skazanych rodziców szczególnie mocno odczuwają skutki kary pozbawienia wolności. Według badań CBOS (2019) dzieci te często doświadczają stygmatyzacji oraz trudności emocjonalnych. Duża rodzina musi zatem zadbać o ich stabilność psychiczną oraz wspierać je w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami. Ważne jest także zachowanie

kontakty dziecka z rodzicem przebywającym w więzieniu, co może wpływać pozytywnie na relacje rodzinne. Najmłodszy doświadczają szczególnej formy straty, którą można określić jako „utrata ambiwalentną”, ponieważ rodzic jest fizycznie nieobecny, ale wciąż żyje i może być obecny w życiu dziecka poprzez kontakt zdalny lub odwiedzin.

Powrót do rodziny po odbyciu kary więzienia może być wyzwaniem dla wszystkich jej członków. Proces ten wymaga zrozumienia, cierpliwości oraz wsparcia w ponownej adaptacji do codziennego życia. Jak zauważa Magdalena Lubińska-Bogacka (2017), proces socjalizacji i resocjalizacji jest ważnym elementem w zachowaniu stabilności rodzinnej, która jest kluczowym elementem w skutecznej reintegracji osoby wychodzącej z zakładu karnego. Reintegracja wiąże również się z koniecznością odbudowy zaufania oraz akceptacji nowej rzeczywistości, co wymaga zaangażowania i współpracy wszystkich członków rodziny.

Kara pozbawienia wolności jednego z członków rodziny może mieć długoterminowe skutki. Jak podkreśla Wieczorek (2018), podczas wieloletniej rozłąki wynikającej z odbywania kary pozbawienia wolności jednego z rodziców może dojść do trwałych zmian w strukturze i funkcjonowaniu rodziny. Długotrwała separacja może powodować rozpady małżeństw, pogłębianie problemów wychowawczych oraz utratę więzi emocjonalnych. Co więcej, dzieci osób skazanych często powtarzają wzorce zachowań swoich rodziców, co wskazuje na istnienie mechanizmu dziedziczenia problemów społecznych.

Rodziny osób skazanych mogą korzystać z różnych form wsparcia oferowanych przez instytucje państwowe i organizacje pozarządowe. W Polsce funkcjonują programy resocjalizacyjne oraz pomoc psychologiczna dla skazanych i ich rodzin. Jak podkreślają Grzegorz Futyma i współautorzy (2018), istnieje wiele form pomocy dla osób opuszczających zakłady karne i ich rodzin, a także specjalistycznych usług oferowanych przez różne placówki (np. doradztwo, mediacje). Istotne jest również rozwijanie programów edukacyjnych, które pomagają dzieciom skazanych rodziców radzić sobie z trudnymi sytuacjami.

Przykładem inicjatywy wsparcia rodzin skazanych jest projekt „Razem mimo wszystko” realizowany przez organizacje pozarządowe, który oferuje kompleksowe wsparcie psychologiczne, prawne i materialne. Takie programy pomagają łagodzić skutki izolacji penitencjarnej oraz przyczyniają się do wzmacniania społecznych więzi rodzinnych.

Spółeczna stygmatyzacja rodzin skazanych nadal stanowi istotny problem. Różne kampanie edukacyjne oraz warsztaty mające na celu zwiększenie świadomości społecznej dotyczącej sytuacji tych rodzin mogą przyczynić się do zmniejszenia negatywnych stereotypów. Poprawa wizerunku rodzin osób odbywających karę pozbawienia wolności jest kluczowa zarówno dla ich funkcjonowania, jak i integracji.

Tata przebywający w zakładzie karnym – wyzwania dla rodziny i społeczeństwa

Rodzina jest podstawową jednostką społeczną, zapewniającą wsparcie emocjonalne, wychowawcze i ekonomiczne. Jednakże sytuacja, w której ojciec rodziny przebywa w zakładzie karnym, wprowadza poważne zmiany w jej funkcjonowaniu. Problem ten dotyczy nie tylko osoby osadzonej, ale przede wszystkim najbliższych – współmałżonka oraz dzieci.

Ojciec odgrywa kluczową rolę w rozwoju dziecka jako autorytet, wzorzec do naśladowania oraz źródło wsparcia emocjonalnego. Jak podkreśla Aneta Jarzębińska (2021), taka długotrwała nieobecność ojca ma negatywne skutki nie tylko na więzi łączące ojca z dzieckiem, ale również na rozwój emocjonalny dziecka i poczucie własnej wartości. Dzieci często borykają się z poczuciem straty, wstydu oraz osamotnienia, co może prowadzić do problemów emocjonalnych i trudności w relacjach z rówieśnikami.

Dzieci ojców przebywających w zakładzie karnym często doświadczają stygmatyzacji ze strony społeczeństwa. Według badań CBOS (2020) ponad 60% takich dzieci zgłasza przypadki dyskryminacji w szkole lub w najbliższym otoczeniu. Tego rodzaju doświadczenia mogą negatywnie wpływać na ich samopoczucie i motywację do nauki.

Nieobecność jednego z rodziców zmusza ojca matkę lub innych opiekunów do przejęcia wszystkich obowiązków wychowawczych. Dzieci wychowujące się na co dzień bez jednego z rodziców mogą czuć się opuszczone i zagubione, mogą wykazywać zachowania buntownicze lub poszukiwać wsparcia w niewłaściwych grupach rówieśniczych.

Matka, która pozostaje jedynym opiekunem dzieci, musi zmagać się z wyzwaniami samotnego rodzicielstwa. Obejmuje to zarówno obowiązki wychowawcze, jak i ekonomiczne. Podobnie jak inni samotni czy samodzielni rodzice napotyka w codziennym życiu na wiele trudności, spotęgowanych społeczną stygmatyzacją wynikającą z faktu przebywania męża w zakładzie karnym.

Podtrzymywanie kontaktu z osobą przebywającą w zakładzie karnym wymaga od współmałżonka zaangażowania i cierpliwości. Odwiedziny, korespondencja oraz rozmowy telefoniczne stanowią podstawowe formy podtrzymywania więzi rodzinnych, które mogą pozytywnie wpływać na proces resocjalizacji skazanego. Jak podkreśla Henryk Machel (2013), w procesie resocjalizacji penitencjarnej dąży się do uzyskania pozytywnej readaptacji społecznej więźnia po jego zwolnieniu, przede wszystkim z jego rodziną. Pozytywna readaptacja z rodziną umożliwia dalsze, dobre społeczne funkcjonowanie zwolnionego. Właściwie przebiegająca readaptacja społeczna skazanego powinna prowadzić do reintegracji społecznej z rodziną na zasadzie dawcy i biorcy.

Powrót ojca z zakładu karnego do rodziny wymaga czasu oraz zaangażowania wszystkich jej członków. Proces ten może być trudny, szczególnie jeśli dzieci zdążyły przyzwyczaić się do nieobecności ojca. Osoby wychodzące z zakładu karnego często

napotykać trudności w ponownej adaptacji do życia rodzinnego i społecznego, np. w znalezieniu pracy czy w odbudowaniu relacji z dziećmi. To właśnie rodzina może odegrać kluczową rolę w łagodzeniu tych trudności.

W Polsce działa wiele organizacji oferujących wsparcie rodzinom osób przebywających w zakładach karnych. Przykładem jest Fundacja „Razem mimo wszystko”, która zapewnia pomoc psychologiczną, prawną oraz materialną. Programy te są szczególnie ważne dla dzieci, które mogą korzystać z warsztatów edukacyjnych i terapeutycznych.

Jak podkreślają Futyma, Jasiński, Szeliga-Żywioł i Gucwa-Porębska (2018), pomoc i wsparcie specjalistów są często niezbędne w radzeniu sobie z powrotem do życia na wolności. Dostęp do takich usług jest kluczowy dla utrzymania zdrowia psychicznego wszystkich członków rodziny.

Nieobecność ojca wynikająca z odbywania kary pozbawienia wolności ma daleko idące konsekwencje dla całej rodziny. Dzieci doświadczają utraty wzorca, stygmatyzacji i trudności emocjonalnych, natomiast współmałżonek musi stawić czoło wyzwaniom samotnego rodzicielstwa. Proces reintegracji po wyjściu z zakładu karnego jest złożony i wymaga wsparcia zarówno ze strony rodziny, jak i instytucji. Kluczowe jest rozwijanie programów pomocowych oraz uświadamianie społeczeństwa na temat sytuacji rodzin osób osadzonych, aby przeciwdziałać stygmatyzacji i marginalizacji.

Mama przebywająca w zakładzie karnym – wyzwania i konsekwencje dla rodziny

Funkcjonowanie rodziny w sytuacji, gdy matka przebywa w zakładzie karnym, stanowi wyzwanie nie tylko dla najbliższych, ale także dla całego systemu społecznego. Matka odgrywa często centralną rolę w życiu rodzinnym jako opiekunka, wychowawczyni i źródło wsparcia emocjonalnego. Jej nieobecność może mieć poważne konsekwencje dla dzieci, partnera oraz dalszej rodziny.

Nieobecność matki jest szczególnie dotkliwa dla dzieci, ponieważ to ona często pełni rolę głównego opiekuna. Brak matczynej obecności wpływa na rozwój emocjonalny dzieci, zwłaszcza tych w młodszym wieku. Kiedy matka trafia do zakładu karnego, struktura rodziny zmienia się diametralnie. Obowiązki opieki nad dziećmi przejmuje ojciec, dziadkowie lub instytucje opiekuńcze. Według badań CBOS (2020) ponad 30% dzieci osadzonych matek trafia pod opiekę instytucji państwowych, co dodatkowo komplikuje ich sytuację emocjonalną i społeczną.

Partner pozostający na wolności musi łączyć obowiązki zawodowe z wychowywaniem dzieci, co często prowadzi do przeciążenia. Wyzwaniem staje się również

podtrzymywanie więzi z osadzoną matką. Izolacja partnerki może wywoływać u współmałżonka negatywne emocje, takie jak złość, frustracja czy poczucie bezradności.

Powrót matki do życia rodzinnego wymaga odbudowy relacji z dziećmi i partnerem. Proces ten może być utrudniony przez zmiany, jakie zaszły w rodzinie podczas jej nieobecności. Matki opuszczające zakład karny często napotykają trudności w znalezieniu pracy, odbudowie więzi rodzinnych oraz przystosowaniu się do nowej rzeczywistości.

W Polsce funkcjonują organizacje pozarządowe oferujące wsparcie rodzinom osadzonych kobiet. Przykładem jest Fundacja „Matki w potrzebie”, która prowadzi programy edukacyjne, terapeutyczne i materialne dla matek i ich dzieci. Jak zauważają Grzegorz Futyma i współautorzy (2018), działania wielu organizacji, które zajmują się pomocą osobom opuszczającym zakłady karne znacząco przyczyniają się do zminimalizowania negatywnych skutków izolacji.

Nieobecność matki w rodzinie, wynikająca z odbywania kary pozbawienia wolności, ma głębokie konsekwencje emocjonalne, wychowawcze i ekonomiczne. Kluczowe jest zapewnienie wsparcia dla dzieci, partnera oraz samej osadzonej, aby minimalizować negatywne skutki izolacji. Ważne są programy edukacyjne i terapeutyczne, a także zmiana postrzegania rodzin osadzonych w społeczeństwie, aby przeciwdziałać ich marginalizacji.

Działania i projekty w zakładach karnych mające na celu łączenie rodziców z dziećmi mogą różnić się w zależności od kraju, jednak istnieje wiele inicjatyw i programów realizowanych w tym zakresie, które pomagają utrzymać relacje rodzinne i wspierają proces reintegracji osadzonych. Oto najważniejsze z nich:

Zakłady karne organizują wizyty rodzinne, które mają na celu umożliwienie więzniom spędzenia czasu z dziećmi w bardziej przyjaznym otoczeniu. W niektórych jednostkach penitencjarnych, również w Polsce, dostępne są tzw. pokoje rodzinne w zakładach karnych, gdzie osadzeni rodzice mogą spędzić czas z dziećmi w bardziej naturalnych warunkach.

Osadzeni rodzice mogą uczestniczyć w warsztatach, w których czasie uczą się jak lepiej wypełniać swoje role rodzicielskie pomimo izolacji. Programy te często obejmują naukę komunikacji, rozwiązywania konfliktów oraz zrozumienie potrzeb emocjonalnych dzieci. Przykładem są programy prowadzone przez Fundację „Sławek” w Polsce, które skupiają się na rozwijaniu kompetencji rodzicielskich wśród osadzonych.

Zakłady karne organizują wydarzenia, podczas których osadzeni mogą spędzić dzień z dziećmi i rodziną. Tego typu inicjatywy mają na celu stworzenie warunków sprzyjających budowaniu więzi. Na przykład „Dzień Dziecka za kratami” – organizowany w niektórych polskich zakładach karnych, gdzie dzieci mogą spędzić czas ze swoimi rodzicami w formie zabawy.

Wprowadzenie systemów wideokonferencji i kontaktu telefonicznego umożliwia osadzonemu częstsze rozmowy z dziećmi, co pomaga w podtrzymaniu więzi emocjonalnych. W czasie pandemii COVID-19 wiele zakładów karnych na całym świecie, w tym w Polsce, wprowadziło możliwość kontaktów w formie wirtualnej.

Niektóre zakłady karne prowadzą zajęcia terapeutyczne, które pomagają osadzonemu i ich dzieciom radzić sobie z emocjami wynikającymi z rozłąki. Często są to terapie grupowe, sesje indywidualne lub warsztaty. W Wielkiej Brytanii realizowany jest program „Time to Connect”, który umożliwia rodzicom w więzieniu lepsze zrozumienie emocji ich dzieci.

W ramach projektów więźniowie i ich dzieci mogą uczestniczyć we wspólnych zajęciach artystycznych, takich jak malowanie, teatr czy pisanie opowiadań. Inicjatywy te pomagają w odbudowie więzi oraz wyrażaniu emocji w sposób twórczy. Warto wymienić realizowany w Polsce projekt „Listy od serca”, w ramach którego rodzice piszą do dzieci listy, które następnie są ilustrowane przez artystów.

Osadzeni rodzice nagrywają czytanie książek dla swoich dzieci, a następnie nagrania są przekazywane rodzinie. Programy tego typu promują kontakt emocjonalny i wspierają rozwój dzieci. Przykładem jest inicjatywa „Czytam dla Ciebie” realizowana w Stanach Zjednoczonych i w niektórych zakładach karnych w Europie. Również w Polsce takie programy już funkcjonują i mają duże poparcie.

Zakłady karne oferują specjalne programy dla matek, w tym możliwość przebywania z małymi dziećmi w wyznaczonych oddziałach. W Polsce funkcjonują oddziały dla matek z dziećmi do trzeciego roku życia, co pozwala na ograniczenie negatywnego wpływu rozłąki.

Organizacje pozarządowe angażują się w działania wspierające więzi rodzinne, oferując programy edukacyjne, materialne oraz psychologiczne. Przykładem może być polska Fundacja „po DRUGIE”, która realizuje projekty skierowane do młodych matek przebywających w więzieniach.

W okresach świątecznych zakłady karne organizują spotkania dla rodzin, aby umożliwić osadzonemu wspólne przeżywanie tych wyjątkowych chwil z bliskimi. „Święta razem” – to inicjatywa realizowana w wielu polskich zakładach karnych, podczas której osadzeni mogą spotkać się z rodziną w odświętnej atmosferze.

Działania i projekty realizowane w zakładach karnych mające na celu minimalizowanie skutków izolacji oraz wspieranie procesu reintegracji społecznej, odgrywają kluczową rolę w utrzymywaniu więzi rodzinnych. Więzy te są istotne dla resocjalizacji oraz ograniczania ryzyka recydywy, jednocześnie pomagając dzieciom osadzonych radzić sobie z trudnościami wynikającymi z rozłąki.

Reasumując, resocjalizacja w zakładach karnych ma na celu przywrócenie osadzonych społeczeństwu, a w tym procesie kluczową rolę odgrywają więzi rodzinne, w szczególności relacje z dziećmi. Według Jana Konopnickiego (2019) „[...] rodzina jest podsta-

wową grupą odniesienia, której wsparcie i więzi mogą istotnie wpływać na powodzenie procesu resocjalizacyjnego” (s. 213). Na podstawie literatury oraz praktyki penitencjarnej można wyróżnić kilka sposobów, w jakie zakłady karne angażują rodzinę i dzieci w proces resocjalizacji osadzonych.

Widzenia rodzinne są jednym z podstawowych narzędzi umożliwiających osadzonemu utrzymanie relacji z najbliższymi. Takie regularne spotkania z rodziną, z najbliższymi pomagają nie tylko w relacjach rodzinnych, ale również pomagają w budowaniu motywacji do zmiany negatywnych zachowań osadzonego. W niektórych zakładach organizowane są również specjalne widzenia w przyjaznych warunkach, gdzie dzieci mogą czuć się swobodnie, co ułatwia budowanie relacji z rodzicami.

Programy resocjalizacyjne często uwzględniają warsztaty i terapię rodzinną, które pomagają osadzonemu lepiej rozumieć potrzeby swoich dzieci i poprawiać relacje rodzinne. Zakłady karne wykorzystują również technologie, takie jak telefony, wideokonferencje czy korespondencję listowną, aby umożliwić osadzonemu utrzymywanie więzi z rodziną na odległość. W niektórych zakładach organizowane są specjalne wydarzenia, takie jak dni rodzinne, które pozwalają osadzonemu spędzać czas z dziećmi w mniej formalnej atmosferze. Wszelkie tego typu inicjatywy pomagają w budowaniu i wzmacnianiu relacji z najbliższymi. Kształtowanie pozytywnych emocji sprzyja wzrostowi motywacji skazanego do poprawy, przyspiesza proces readaptacji oraz ogranicza ryzyko recydywy.

Niektóre programy resocjalizacyjne obejmują bezpośrednią pracę z dziećmi, takie jak wspólne czytanie, zabawy czy wykonywanie zadań artystycznych. Rodzina, a zwłaszcza dzieci, często stanowią dla osadzonych kluczową motywację dla osadzonych do zmiany swojego postępowania. Zakłady karne angażują rodziny w proces przygotowania osadzonych do powrotu do społeczeństwa. Przepustki rodzinne oraz wsparcie w odbudowie relacji małżeńskich i rodzicielskich pomagają osadzonemu w reintegracji.

Podsumowanie

Rodzina w obliczu kary pozbawienia wolności jednego z jej członków staje przed szeregiem wyzwań, wymagając wsparcia emocjonalnego, ekonomicznego oraz organizacyjnego. Jej rola w procesie resocjalizacji oraz reintegracji osoby skazanej jest nie do przecenienia. Warto zatem zwrócić uwagę na konieczność wspierania takich rodzin zarówno na poziomie lokalnym, jak i systemowym.

Reasumując, wykorzystanie rodziny i dzieci w procesie resocjalizacji osadzonych jest kluczowym elementem działań podejmowanych przez zakłady karne. Badania i praktyka wskazują, że silne więzi rodzinne mogą znacząco wpływać na powodzenie resocjalizacji, zmniejszenie ryzyka recydywy oraz przygotowanie osadzonych do pełnienia ról społecznych po opuszczeniu zakładu karnego.

Bibliografia

- Futyma, G., Jasiński, K., Szeliga-Żywioł, A., Gucwa-Porębska, K. (2018). *Formy pomocy osobom skazanym, opuszczającym jednostki penitencjarne*. Publikacja Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Krakowie.
- Jarzębińska, A. (2021). Wizyty dziecka u ojca osadzonego w zakładzie karnym (perspektywa matek). *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 55–67.
- Kaznowski, M., Wieczorek, G. (2022). Organizacje pozarządowe udzielające pomocy postpenitencjarnej w Polsce. W: B. Majerek, A. Domagała-Kręciach, M. Lubińska-Bogacka (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji resocjalizacyjnej, penitencjarnej i postpenitencjarnej* (ss. 227–244). Wydawnictwo Scriptum.
- Lubińska-Bogacka, M. (2017). *Problemy readaptacji skazanych i pomoc w ich resocjalizacji*. Wydawnictwo Scriptum.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 września 2017 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej – Funduszu Sprawiedliwości (Dz.U. z 2019 r. poz. 683).
- Stanek, K., Wieczorek, G. (2024). Skazany – podmiot oddziaływań resocjalizacyjnych, readaptacyjnych i socjalnych w optyce przyszłych pracowników służb społecznych na przykładzie badań własnych. *Probacja*, 1, 119–137.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. Nr 64, poz. 593, ze zm.).
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. poz. 1855, ze zm.).
- Wieczorek, G. (2018). Rodzina i jej zadania w obliczu kary pozbawienia wolności. W: B. Nowak, M. Mačkinova (red.), *Ratownictwo, opieka i pomoc w kontekście problemów życiowych osób wykluczonych społecznie* (ss. 133–148). Katedra Pomocy Postpenitencjarnej i Wychowania do Pracy Uniwersytetu Pedagogicznego.

Rola wsparcia rodziny w rozwoju umiejętności matematycznych dzieci w procesie nauczania matematyki w szkołach publicznych w Niemczech

The Role of Family Support in Developing Children's Mathematical Skills in Public Schools in Germany

STRESZCZENIE

Artykuł omawia kluczową rolę wsparcia rodzinnego w procesie nauki matematyki przez dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym w Niemczech. Podkreśla znaczenie środowiska domowego, zarówno w aspekcie merytorycznym, jak i emocjonalnym, w rozwijaniu umiejętności matematycznych oraz motywacji dzieci. Przedstawiono również metody wsparcia dostosowane do różnego wieku dzieci oraz wyzwania, z jakimi mierzą się rodzice, w tym wykorzystanie narzędzi cyfrowych. Artykuł został opracowany na podstawie przeglądu narracyjnego literatury.

Słowa kluczowe: matematyka, wsparcie rodzinne, edukacja przedszkolna, szkoła podstawowa, motywacja

ABSTRACT

The article discusses the crucial role of family support in the process of learning mathematics by children in preschool and primary school in Germany. It emphasizes the importance of the home environment, both in terms of academic and emotional aspects, in developing mathematical skills and motivation in children. Methods of support

tailored to different age groups are presented, as well as challenges faced by parents, including the use of digital tools. The article is based on a narrative review of the literature.

Keywords: mathematics, family support, preschool education, primary school, motivation

Wstęp

Wczesna edukacja matematyczna jest kluczowa dla dalszej nauki matematyki przez dzieci, a tym samym ich późniejszych sukcesów akademickich i zawodowych. Już w wieku przedszkolnym dzieci zaczynają rozumieć podstawowe pojęcia matematyczne, które stanowią fundament dla późniejszego nabywania bardziej złożonych umiejętności w tym zakresie. W procesie tym istotną rolę odgrywa zaangażowanie rodziny. Dzieci, które już we wczesnym wieku otrzymują wsparcie matematyczne, osiągają lepsze wyniki w dłuższej perspektywie. Często jednak udział rodziny w procesie uczenia się jest niedoceniany, mimo że to właśnie rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem nauki dla dzieci (Duncan i in., 2007; Clements i Sarama, 2014). Badania przeglądowe wskazują, że jakość środowiska domowego – jego struktura, poziom stymulacji poznawczej oraz klimat emocjonalnego wsparcia – wpływa bezpośrednio na rozwój poznawczy, emocjonalny i motywacyjny dzieci. Szczególnie w okresie przedszkolnym oddziaływanie rodziny okazują się silniejsze niż formalna edukacja instytucjonalna (Kumar & Behera, 2022).

W badaniach niemieckich (np. Burghardt i in., 2020; Lehl i in., 2021) widoczna jest szczególna rola środowiska domowego, zarówno w wymiarze tradycyjnych aktywności edukacyjnych, jak i w nowym wymiarze cyfrowym. Wyniki te potwierdzają wcześniejsze ustalenia LeFevre i współautorów (2009) dotyczące znaczenia doświadczeń matematycznych w domu. Zbieżność między różnymi badaniami wskazuje, że rodzinne środowisko uczenia się stanowi uniwersalny czynnik wspierający rozwój kompetencji matematycznych, choć konkretne formy wsparcia mogą różnić się w zależności od kontekstu społecznego i kulturowego.

Rola rodziny w procesie uczenia się matematyki we wczesnym dzieciństwie i w szkole podstawowej nie ogranicza się jednak wyłącznie do wsparcia merytorycznego. Oprócz pomocy w odrabianiu prac domowych, wspólnych ćwiczeń i przekazywania podstawowej wiedzy matematycznej, rodzice mogą wspierać swoje dzieci również bez specjalistycznej wiedzy matematycznej. Czasami rodzice nie mają możliwości udzielenia specjalistycznej pomocy matematycznej, a mimo to mogą wspierać swoje dzieci, przekazując im umiejętności emocjonalne i motywacyjne, które mają znaczący

wpływ na sukcesy w nauce matematyki. Do tych umiejętności należą: wytrwałość, ciekawość, poczucie odpowiedzialności, zaufanie do własnych działań oraz umiejętność radzenia sobie z niepowodzeniami. Analizy wykazują, że wsparcie rodziców obejmuje zarówno aktywności typowo matematyczne, jak i powiązane z codziennym życiem. Do pierwszej grupy należą na przykład wspólne liczenie, nazywanie cyfr, rozwiązywanie prostych działań, korzystanie z książek matematycznych czy wyszukiwanie wzorów. Druga grupa to aktywności osadzone w codzienności – gotowanie, zakupy, gry planszowe, zabawy klockami. Istotną rolę odgrywają także praktyki językowe, takie jak wspólne opowiadanie historii czy rozmowy w języku domowym, które wzmacniają rozwój pojęć matematycznych (Kumar & Behera, 2022).

Podstawy metodologiczne badań

Podstawą artykułu jest przegląd narracyjnej literatury. Pytaniem badawczym jest:

- Jak wsparcie rodziny pod względem poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym wpływa na rozwój umiejętności matematycznych u młodszych dzieci?
- Wybór trzech wymiarów – poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego – nie jest przypadkowy. Odwołuje się on do ustaleń psychologii rozwojowej oraz badań nad środowiskiem uczenia się, które wskazują, że skuteczna edukacja matematyczna wymaga jednoczesnego rozwijania kompetencji poznawczych, odporności emocjonalnej oraz motywacji wewnętrznej (Duncan i in., 2007; Dweck, 2006).
- Kryteria doboru literatury obejmują publikacje naukowe z ostatnich lat, koncentrujące się na wpływie wsparcia rodzinnego na rozwój umiejętności matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Analizowane są zarówno badania empiryczne, jak i przeglądy systematyczne.
- Metodyka pracy opiera się na przeglądzie narracyjnym literatury, który pozwala na syntetyczne ujęcie dostępnych wyników badań i identyfikację najważniejszych tendencji w tym obszarze.

Przegląd narracyjnej literatury ma na celu ugruntowanie istniejącej wiedzy w celu zrozumienia roli rodziny w procesie uczenia się. W szczególności zostanie pokazane, jak wsparcie emocjonalne, poznawcze i motywacyjne wpływa na naukę matematyki. Autor, choć nie przeprowadził własnych badań empirycznych, wnosi cenne doświadczenie praktyczne jako nauczyciel szkoły podstawowej. Doświadczenie to umożliwia przyjęcie opartej na solidnych podstawach perspektywy w wyborze i ocenie odpowiednich badań oraz umiejętność przełożenia teoretycznych spostrzeżeń z literatury na praktykę

i zidentyfikowania potencjalnych scenariuszy zastosowań. Korzystając z tej metody, artykuł przyczynia się do utrwalenia istniejących wyników badań i zapewnia wartość dodaną społeczności badawczej poprzez zintegrowaną perspektywę.

Ograniczenia

Ta metoda naukowa zawsze opiera się na dostępnych danych. W tym przypadku jednak dostępnych jest wiele badań, dzięki czemu można formułować trafne stwierdzenia na ten temat nawet bez danych empirycznych z badań własnych. Dobór źródeł jest niejednorodny i uwzględnia aktualne badania. Pytanie, w jakim stopniu media cyfrowe mogą uzupełnić lub zastąpić wsparcie rodziny, stanowi odpowiedni obszar badawczy do dalszych badań.

Wczesna matematyczna edukacja dzieci: rola środowiska rodzinnego

Rozwój umiejętności matematycznych rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie i często ma miejsce w nieformalnym kontekście. Nie zaczyna się w wieku dwóch czy trzech lat, kiedy dzieci zaczynają liczyć przedmioty lub układać wzoory z klocków. U niemowląt zaobserwowano protoilościowe schematy dodawania i odejmowania oraz zdolność do rozróżniania ilości (Wynn, 1992). To znaczy, że wykazują one rozumienie zmian liczbowych, zanim zdobędą formalne umiejętności liczenia. Pierwsze doświadczenia matematyczne dzieci zachodzą w codziennych sytuacjach, jeszcze przed rozpoczęciem formalnej nauki. Pierwsza lekcja matematyki w szkole nie jest więc początkiem. Oczywiście te doświadczenia są bardzo zróżnicowane w zależności od dziecka. Jednak wszystkie dzieci przynoszą do szkoły pewne wczesne doświadczenia, zarówno liczbowe, geometryczne, jak i relacyjne. Na przykład mogą to być liczenie przedmiotów, rozpoznawanie wzorów czy sortowanie kształtów. Te podstawowe umiejętności są następnie rozwijane w szkolnym nauczaniu matematyki (LeFevre i in., 2009).

W tym kontekście rodzina odgrywa kluczową rolę. Rodzice oraz pozostali najbliżsi zapewniają pierwsze i najważniejsze środowisko edukacyjne, w którym dzieci w naturalny sposób poznają matematykę poprzez interakcje i codzienne aktywności. Współczesne koncepcje środowiska uczenia się w domu (Home Learning Environment – HLE) wyróżniają nie tylko tradycyjne, „analogowe” aktywności, takie jak czytanie książek czy wspólne liczenie, ale także jego „cyfrowy” wymiar. Obejmuje on częstotliwość wspólnego z dzieckiem korzystania z urządzeń cyfrowych, takich jak tablety

czy komputery, oraz interakcji wokół aplikacji edukacyjnych. Badania wskazują, że są to dwie względnie niezależne sfery stymulacji, które w różny sposób wiążą się z kompetencjami dzieci (Lehrl i in., 2021). Badania przeprowadzone w ramach National Educational Panel Study (NEPS) wykazały, że zarówno ogólna częstotliwość wspólnych aktywności w domu, jak i specyficzna stymulacja matematyczna oraz językowa w interakcjach rodzic-dziecko w wieku 2 lat mają pozytywny wpływ na kompetencje matematyczne dziecka w wieku 4 lat (Burghardt i in., 2020). Przykładowo momenty czytania książek i zabawy, a także codzienne sytuacje mogą być wykorzystywane do wspierania procesów uczenia się matematyki (Tiedemann, 2000). Rodzice mogą liczyć razem z dziećmi podczas zakupów lub nazywać kształty podczas wspólnej zabawy klockami. W grach planszowych z dwoma kostkami mogą pytać, jak uzyskać sumę 8 z dwóch kostek. Ogólnie rzecz biorąc, w grach z kostkami dzieci zapamiętują wzory, które pozwalają na szybkie rozpoznanie małych liczb. Te nieformalne okazje do nauki pomagają dzieciom rozwinąć intuicyjne rozumienie pojęć matematycznych. Rodzice mogą zachęcać dzieci do myślenia matematycznego, bez postrzegania tego jako formalnej nauki.

Znaczenie środowiska rodzinnego dla wczesnej edukacji matematycznej znajduje swoje precyzyjne potwierdzenie w badaniach naukowych. Badania Skwarchuk i in. (2014) wskazują, że domowe aktywności związane z matematyką można podzielić na dwie kluczowe kategorie, które wspierają różne umiejętności matematyczne: aktywności formalne, takie jak celowe ćwiczenie działań arytmetycznych czy nauka rozpoznawania symboli liczbowych, są bezpośrednio powiązane z nabywaniem szkolnych umiejętności, na przykład rozumienia symbolicznej reprezentacji liczb. Z kolei aktywności nieformalne, jak wspólna gra w planszówkę z liczeniem (np. „Chińczyk”) czy operowanie ilościami w życiu codziennym, w większym stopniu wiążą się z rozwojem podstawowego, niesymbolicznego rozumienia ilości i działań. Rozróżnienie to pokazuje wyraźnie, że rodzice mogą wspierać swoje dziecko nie tylko poprzez bezpośrednie nauczanie, ale także w równie skuteczny sposób poprzez zintegrowanie z codziennością, zabawowe działania – nawet bez specjalistycznej wiedzy (Skwarchuk i in., 2014).

Jednym z najważniejszych zadań rodziców w procesie uczenia się matematyki jest rozwijanie ciekawości i wewnętrznej motywacji swoich dzieci. Dzieci, które we wczesnym dzieciństwie wykazują wysoką gotowość do nauki i ciekawość, osiągają lepsze wyniki w szkole na dłuższą metę (Duncan i in., 2007). Warto podkreślić, że środowisko językowe w domu ma istotne znaczenie również dla rozwoju matematycznego. Wspólne czytanie książek i rozmowy rozwijają słownictwo, które ułatwia rozumienie pojęć matematycznych. Dzieci, które mają bogatszy zasób językowy, łatwiej przyswajają także umiejętności liczenia i porównywania (Napoli & Purpura, 2018).

Wspieranie wewnętrznej motywacji jest szczególnie cenne, ponieważ umożliwia dzieciom samodzielne podejmowanie matematycznych wyzwań. Rodzice mogą to wspierać, zachęcając dzieci do samodzielnego poszukiwania rozwiązań i zadawania pytań. Wzmacnia to nie tylko matematyczne rozumienie, ale także pewność siebie dzieci.

Jedną z najważniejszych zalet wczesnego wspierania jest to, że rodzice nie muszą posiadać dogłębnej wiedzy matematycznej, aby skutecznie wspierać swoje dzieci. Rodzice, którzy cierpliwie bawią się z dziećmi i dają im przestrzeń na samodzielne znajdowanie rozwiązań, wspierają nie tylko rozumienie matematyczne, ale także pewność siebie i motywację do nauki. Te umiejętności są ważne nie tylko w nauce matematyki, ale mają pozytywny wpływ na ogólny rozwój poznawczy dzieci.

Wsparcie merytoryczne dzieci w wieku szkolnym

W większości rodzin czytanie jest znacznie częściej promowane i uważane za ważniejsze niż aktywności matematyczne. W zakresie wsparcia matematycznego rodziny bardzo się różnią (Silinskas i in., 2010). Badania wykazują, że jakość domowych doświadczeń matematycznych ma znaczenie niezależnie od wykształcenia czy dochodu rodziców. Nawet w rodzinach o ograniczonych zasobach edukacyjnych proste praktyki – jak wspólne liczenie przedmiotów czy rozmowy o liczbach – wspierają rozwój matematyczny dzieci. W rodzinach o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym dzieci są znacznie częściej konfrontowane z zagadnieniami matematycznymi i osiągają lepsze wyniki w matematyce niż dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (Vandermaas-Peeler i in., 2009).

Wraz z rozpoczęciem nauki w szkole podstawowej rosną wymagania matematyczne, a formalna nauka staje się bardziej widoczna. Rodzice często stają przed wyzwaniem wspierania swoich dzieci w bardziej złożonych zadaniach matematycznych. W szkole podstawowej dzieci systematycznie uczą się podstawowych działań arytmetycznych oraz różnych strategii liczenia w pamięci, półpisemnie i pisemnie. Często doświadcza, że inne dzieci już opanowały pewne matematyczne rutyny, z którymi same nie są jeszcze zaznajomione (Street i in., 2005). Ponadto, dzieci uczą się podstaw geometrii. Lekcje często obejmują zarówno zadania tekstowe, jak i zagadnienia związane z rozwiązywaniem problemów. Rodzice często nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom kompetentnego wsparcia merytorycznego. Czasami sami nie opanowali dobrze tych zagadnień. Może się również zdarzyć, że w szkole podstawowej są poruszane treści, które nie były przedmiotem nauczania w czasach, gdy rodzice uczęszczali do szkoły. Istotna jest tu również kwestia bariery językowej. W szczególności w rodzinach imigranckich może się zdarzyć, że rodzice nie rozumieją wystarczająco dobrze polecenia zadania, aby pomóc swoim dzieciom. Mimo to rodzice mogą wspierać proces edukacyjny swoich dzieci na wiele sposobów.

Niemerytoryczne wsparcie ze strony rodziny

Niezależnie od temperamentu dziecka i jego predyspozycji, rodzina może wspierać szkolną naukę dziecka poprzez relacje i wychowanie rodzicielskie (BMFSFJ, 2004). Dzieci mogą być wychowywane tak aby podejmować zadania z wytrwałością i determinacją, podobnie jak kontynuuje się np. grę planszową aż do jej zakończenia. Rodzice mają tutaj rolę wzorcową. Dzieci, które widzą, że ich rodzice pracują cierpliwie i wytrwale nad jakimś zadaniem, rozwijają podobne cechy (Leonard i in., 2016). Jest to szczególnie ważne, ponieważ zadania matematyczne często mogą wywoływać frustrację, gdy droga do rozwiązania nie jest od razu oczywista. Ucznienie dzieci, że warto wracać do trudnych zadań zamiast się zniechęcać, sprzyja pozytywnemu nastawieniu do nauki. Matematyka często wymaga uporządkowanego procesu myślenia. Rodzice, którzy pokazują swoim dzieciom, że należy konsekwentnie podchodzić do zadania, nawet jeśli na początku wydaje się ono niełatwe wspierają rozwój ważnej umiejętności uczenia się. Ta umiejętność, tak zwana „persewerancja”, jest uważana za kluczowy element skutecznego uczenia się matematyki (Duncan i in., 2007).

Opisywane strategie rodzicielskie można interpretować w świetle teorii społeczno-kulturowych (Wygotski), które podkreślają rolę interakcji w rozwoju dziecka. W kontekście niemieckim koncepcja środowiska uczenia się w domu (Home Learning Environment – HLE) została szczegółowo opisana w badaniach longitudinalnych (np. NEPS, Burghardt i in., 2020). Pokazują one, że nie tylko bezpośrednia stymulacja matematyczna, lecz także ogólne wzorce komunikacyjne i emocjonalne rodziny mają znaczenie dla późniejszych osiągnięć szkolnych. Z kolei psychologia motywacji (Dweck, 2006) wskazuje, że sposób, w jaki rodzice reagują na błędy i wysiłek dziecka, bezpośrednio kształtuje tzw. *growth mindset*, który jest istotnym predyktorem sukcesu w nauce matematyki.

Rodzice mogą stosować różne strategie, by rozwijać ciekawość i chęć odkrywania u swoich dzieci, tworząc środowisko sprzyjające eksploracji. Na przykład mogą często zadawać otwarte pytania, które pobudzają dzieci do myślenia, zamiast udzielać im bezpośrednich odpowiedzi. W ten sposób dzieci są zachęcane do samodzielnego znajdowania rozwiązań. Rodzice mogą umożliwiać swobodną zabawę. Swobodna, nieustrukturyzowana zabawa daje dzieciom możliwość bycia kreatywnymi i eksplorowania różnych pomysłów bez ograniczeń. Rodzice mogą wspierać ciekawość dzieci na wiele sposobów – poprzez zadawanie otwartych pytań, które zachęcają do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, umożliwianie swobodnej zabawy rozwijającej kreatywność czy traktowanie błędów jako naturalnej części procesu nauki. Ważnym elementem jest także własna postawa dorosłych: rodzice, którzy sami okazują ciekawość i radość z odkrywania, przekazują to nastawienie swoim dzieciom (Russ & Dillon, 2011).

Rodzice mogą wspierać swoje dzieci w przejmowaniu odpowiedzialności za sukcesy i niepowodzenia poprzez promowanie autorefleksji, wartościowanie procesu ponad wyniki i a także nauczanie, jak wyznaczać odpowiednie cele. Autorefleksja jest rozwijana, gdy rodzice zachęcają swoje dzieci do refleksji nad tym, a co się udało mniej, po zakończeniu danej aktywności. W ten sposób dzieci uczą się oceniać swoje działania i rozwijają umiejętność samokrytyki. Rodzice powinni skupiać się na procesie, na przykład na wytrwałości i ciężkiej pracy, a nie tylko na wynikach działań dzieci. Należy chwalić wysiłek co sprzyja rozwijaniu tzw. *growth mindset* u dzieci, czyli dynamicznego sposobu postrzegania siebie, opartego na przekonaniu, że dzięki wysiłkowi, pracy i zaangażowaniu mogą one rozwijać swoje umiejętności oraz mocne strony. Rodzice mogą również pomagać dzieciom w wyznaczaniu klarownych, realistycznych celów oraz wspierać je w tworzeniu planów, jak te cele osiągnąć. W razie potrzeby postępy w realizacji planów powinny być monitorowane i dostosowywane (Dweck, 2006).

Rodzice mogą pomagać swoim dzieciom w nauce opóźnionej gratyfikacji i koncentracji na długoterminowych celach, ćwicząc opóźnianie nagrody, wyznaczając małe kroki i cele pośrednie, ucząc samoregulacji, chwaliąc wytrwałość oraz promując myślenie o przyszłości. Znanym eksperymentem w tym kontekście jest tzw. *eksperyment z pianką* (*Marshmallow Test*), w którym dzieci uczą się odraczania gratyfikacji. Rodzice mogą wspierać dzieci w wyznaczaniu celów. Dzieci, które uczą się czekać na nagrodę, często osiągają lepsze wyniki w nauce (Simpkins i in., 2012). Umiejętność samoregulacji jest kluczowa dla sukcesu w nauce, ponieważ problemy matematyczne często nie są rozwiązywane od razu i wymagają cierpliwości. Długoterminowe cele mogą wydawać się dzieciom abstrakcyjne lub przytłaczające. Rodzice mogą pomóc dzieląc cele na mniejsze, osiągalne kroki i chwalić dzieci za osiągnięcie każdego z nich. Aby wspierać samoregulację dzieci, rodzice powinni być wzorem, wykazując dyscyplinę i wytrwałość w swoich własnych zadaniach, kontrolując impulsy i pokazując strategie radzenia sobie z pokusami. Zamiast chwalić jedynie końcowy rezultat, rodzice powinni podkreślać wysiłek, wytrwałość i cierpliwość, jaką dziecko wykazało podczas procesu. To motywuje dziecko do dalszej pracy nad celami. Rodzice mogą rozmawiać ze swoimi dziećmi o długoterminowych korzyściach wynikających z wytrwałości, wykorzystując historie lub przykłady z prawdziwego życia, aby pokazać, jak cierpliwość i planowanie prowadzą do większych sukcesów (Mischel, 2014).

Rodzice mogą wspierać swoje dzieci, aby nie zniechęcały się w niejasnych sytuacjach, przy wątpliwych postępach lub niejednoznacznych wynikach, poprzez wzmacnianie ich odporności, promowanie pozytywnego myślenia, rozwijanie tolerancji na niepewność i świętowanie małych sukcesów. Aby wzmocnić odporność dzieci, rodzice mogą zachęcać swoje dzieci do postrzegania trudnych sytuacji jako wyzwań. Chwalenie wytrwałości i cierpliwości wspiera rozwój wewnętrznej siły, potrzebnej do radzenia

sobie z niepowodzeniami. Pozytywne myślenie mogą modelować sami rodzice. Dzieci powinny się nauczyć koncentrować na tym, co mogą kontrolować, oraz zachowywać pozytywne nastawienie, nawet gdy wyniki są niejasne. Rodzice mogą wspierać swoje dzieci w znajdowaniu alternatywnych rozwiązań i kreatywnym podejściu do problemów. Poprzez spokojne podejście do niepewności rodzice mogą uczyć swoje dzieci, że nie wszystko musi być od razu jasne lub perfekcyjne. Mogą także celowo tworzyć sytuacje, w których wyniki są niejednoznaczne, by potem wspólnie je analizować. Rodzice powinni uznawać postęp na każdym etapie procesu, nawet jeśli końcowy wynik pozostaje niepewny. Pomaga to dzieciom docenić własne wysiłki i utrzymać motywację (Duckworth, 2016).

Rodzice odgrywają również kluczową rolę w tworzeniu środowiska sprzyjającego nauce, które wpływa na sukcesy edukacyjne dzieci (Sheldon i Epstein, 2005). W związku z tym, rodzice, nawet bez szczegółowej wiedzy matematycznej, mogą wiele osiągnąć, wspierając emocjonalnie i motywując swoje dzieci.

W najgorszym przypadku lęki rodziców przed matematyką mogą przenosić się na ich dzieci (Maloney i in., 2015). Dzieci, których rodzice mają negatywne nastawienie do matematyki, często rozwijają podobne lęki i są mniej zmotywowane do zajmowania się zadaniami matematycznymi. W Niemczech ukształtował się ogólny konsensus, który milcząco, ale masowo wpływa na podejście do matematyki, wyłączając ją ze sfery kultury (Enzensberger, 2001). Wielu rodziców mówi swoim dzieciom, że nigdy nie rozumiało danych treści z zakresu matematyki. Takim zachowaniem przekazują postawę, że zrozumienie matematyki to kwestia szczęścia, a nie coś, czego można się nauczyć, tym samym dostarczają dzieciom wymówki, aby w ogóle nie musiały się z tą materią mierzyć. Stoi to w sprzeczności z istotnym celem nauczania matematyki w szkole podstawowej, jakim jest budowanie pozytywnego nastawienia i postawy wobec przedmiotu, rozwijanie radości z matematyki oraz promowanie odkrywczego podejścia dzieci (KMK, 2005).

W celu uniknięcia takiej sytuacji, rodzice powinni przedstawiać dzieciom pozytywny obraz matematyki i pokazywać, że popełnianie błędów jest naturalne. Błędy dają możliwość nauki i znalezienia nowych sposobów rozwiązywania problemów.

Wsparcie emocjonalne rodziców: radzenie sobie z niepowodzeniami i niepewnościami

Oprócz wsparcia poznawczego, emocjonalne wsparcie rodziców jest kluczowym czynnikiem sukcesu w nauce matematyki. Dla wielu dzieci matematyka to przedmiot związany z niepewnością i lękami. Lęki matematyczne rodziców są często nieświadomie przenoszone na dzieci. Dzieci, które słyszą od swoich rodziców, że matematyka jest trudna lub

wręcz niemożliwa do zrozumienia, przejmują te obawy i są mniej zmotywowane do podejmowania zadań matematycznych (Maloney i in., 2015). W tym celu, aby przeciwdziałać tej negatywnej dynamice, ważne jest, aby rodzice pokazywali swoim dzieciom, że błędy są naturalną częścią procesu nauki. Błędy stwarzają okazję do znalezienia nowych rozwiązań i pogłębienia zrozumienia. Rodzice, którzy przekazują dzieciom, że popełnianie błędów stanowi element procesu uczenia się, wspierają pozytywne nastawienie do nauki matematyki i pomagają swoim dzieciom rozwijać emocjonalną odporność.

Kluczowym aspektem wsparcia rodziców jest nauczanie dzieci, aby nie zniechęcały się niepowodzeniami. Zadania matematyczne często wiążą się z niepewnością, dlatego ważne jest, aby dzieci nauczyły się radzić sobie z tym uczuciem. Rodzice mogą pokazać swoim dzieciom, że warto ponownie podjąć trudne zadanie, nawet jeśli pierwszy wysiłek nie przyniósł sukcesu. Udowadniając dzieciom, że wytrwałość i ponowny wysiłek mogą prowadzić do sukcesu, rodzice wspierają długoterminową naukę matematyki i odporność emocjonalną swoich dzieci.

Radzenie sobie przez dzieci z niepewnościami i niepowodzeniami

Matematyka często stawia przed dziećmi sytuacje, w których rozwiązanie nie jest od razu jasne. Nie dotyczy to rutynowych zadań, ale jest charakterystyczne dla zadań problemowych. Taka niepewność może być dla dzieci frustrująca i zwiększa ryzyko, że stracą one motywację lub zaczną odczuwać lęk przed tym przedmiotem. Właśnie tutaj rodzice mogą odegrać kluczową rolę, wspierając swoje dzieci w radzeniu sobie z niepewnościami i niepowodzeniami. W zadaniach problemowych inherentne jest to, że rozwiązanie nie jest natychmiast widoczne. Ważne jest, aby to zaakceptować, podobnie jak w przypadku łamigłówek.

Rodzice powinni to wyjaśnić swoim dzieciom i pokazywać podobne podejście w innych sytuacjach życiowych. Cztery fazy rozwiązywania problemów według George'a Pólyi można z powodzeniem zastosować także do problemów niematematycznych. W pierwszej fazie chodzi o zrozumienie problemu i uświadomienie sobie, jakie są dane i co chcemy osiągnąć. Należy zatem jasno określić stan początkowy i docelowy. W drugiej fazie opracowuje się plan rozwiązania problemu. Szuka się zależności między danymi a niewiadomą. Możliwe jest rozwiązanie części problemu lub podobne zadanie. Trzecia faza to realizacja planu, a czwarta to refleksja, podczas której nie tylko sprawdzamy, czy problem został rozwiązany, ale także analizujemy strategię rozwiązywania i zastanawiamy się, czy już wcześniej z niej korzystaliśmy (oraz przy jakim problemie), a także czy istnieją podobne problemy, które można rozwiązać tą samą strategią.

Umiejętność niepoddawania się niepowodzeniom i podejmowania nowych wyzwań jest kluczową kompetencją, którą rodzice mogą rozwijać poprzez swoje zachowanie i wsparcie. Dzieci, które widzą, że ich rodzice nie poddają się w obliczu trudności, również rozwijają odporną postawę wobec wyzwań matematycznych i innych (Boaler, 2016). Ta emocjonalna odporność jest kluczowa, aby osiągnąć długoterminowy sukces w nauce i nie dać się zniechęcić niepowodzeniami. Wnioski z przytoczonych badań wskazują na wyraźne kierunki dla dalszych prac badawczych. Konieczne wydaje się przeprowadzenie pogłębionych studiów nad jakością procesów zachodzących w instytucjonalnej opiece nad dziećmi poniżej trzeciego roku życia, które opierałyby się nie na kwestionariuszach samooceny personelu, lecz na bezpośredniej obserwacji – uznawanej za „złoty standard” w pomiarze jakości (Burghardt i in., 2020). Ponadto, mimo że plany edukacyjne landów niemieckich uwzględniają wspieranie kompetencji matematycznych, wciąż brakuje szczegółowych danych na temat tego, które konkretnie aktywności matematyczne i w jakich warunkach są najskuteczniejsze w przypadku tak małych dzieci. Przyszłe badania powinny zatem skupić się na opracowaniu i ewaluacji programów interwencyjnych, które w sposób celowy i dostosowany do etapu rozwoju będą stymulować podstawy myślenia matematycznego już na najwcześniejszym etapie.

Podsumowanie

Rola rodziny w procesie nauki matematyki, zarówno we wczesnym dzieciństwie, jak i w szkole podstawowej, może być kluczowa dla długoterminowego sukcesu w nauce. Rodzice nie muszą być ekspertami w dziedzinie matematyki, aby skutecznie wspierać swoje dzieci. Kluczem do wsparcia jest raczej przekazywanie dzieciom umiejętności emocjonalnych i motywacyjnych, które są niezbędne w procesie uczenia się.

Poprzez cierpliwość, wytrwałość, rozwijanie ciekawości i tworzenie pozytywnego środowiska do nauki, rodzice mogą wnieść istotny wkład w zrozumienie matematyki przez swoje dzieci. Badania pokazują, że tego rodzaju wsparcie ze strony rodziny ma bezpośredni wpływ na wyniki szkolne, zwłaszcza w matematyce. Korzystanie z cyfrowych zasobów edukacyjnych może uzupełniać ten proces, jednak powinno być kontrolowane w sposób zapewniający przestrzeganie podstawowych zasad nauki. Rodzice, którzy rozwijają u swoich dzieci wytrwałość, odporność i radość z nauki, kładą fundament pod długoterminowe sukcesy szkolne i osobiste. Analiza literatury pokazuje jednoznacznie, że w niemieckim kontekście szczególne znaczenie mają codzienne aktywności rodzinne oraz klimat emocjonalny w domu. Dlatego kluczowym zadaniem pedagogiki jest wspieranie rodziców w tworzeniu środowiska, w którym matematyka staje się naturalną częścią codzienności. Ostatecznie to właśnie postawy rodziców wobec matematyki kształtują fundamenty przyszłych sukcesów edukacyjnych dzieci.

Podsumowując, analiza literatury wskazuje, że w warunkach niemieckich kluczowe znaczenie mają zarówno codzienne aktywności rodzinne, jak i klimat emocjonalny w domu. Wyniki badań longitudinalnych wyraźnie pokazują, że jakość środowiska rodzinnego już we wczesnym dzieciństwie przekłada się na późniejsze osiągnięcia szkolne w matematyce.

Dla praktyki pedagogicznej oznacza to potrzebę silniejszej współpracy między szkołą a rodziną – zwłaszcza poprzez programy wspierające rodziców w tworzeniu sprzyjającego klimatu do nauki matematyki. Dla badań naukowych natomiast otwiera się pole do dalszych studiów empirycznych nad tym, które konkretne formy aktywności rodzinnych są w niemieckim kontekście najskuteczniejsze.

Bibliografia

- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math inspiring messages and innovative teaching* [Matematyczne nastawienie: Uwolnienie potencjału uczniów poprzez kreatywne, inspirujące wiadomości matematyczne i innowacyjne nauczanie]. Jossey-Bass.
- Burghardt, L., Linberg, A., Lehl, S., Konrad-Ristau, K. (2020). The relevance of the early years home and institutional learning environments for early mathematical competencies. W: *Journal for educational research online* 12 (3), 103-125 <https://doi.org/10.25656/01:21188>.
- Clements, D. H., Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* [Uczenie się i nauczanie wczesnej matematyki: Podejście oparte na trajektoriach uczenia się]. Routledge.
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance* [Hart ducha: Siła pasji i wytrwałości]. Scribner.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. (2007). School readiness and later achievement [Gotowość szkolna i późniejsze osiągnięcia]. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* [Nastawienie: Nowa psychologia sukcesu]. Random House.
- Enzensberger, H. M. (2001). *Drawbridge up: Mathematics – A cultural anathema* [Most zwodzony w górę: Matematyka – kulturowa anatema]. A K Peters/CRC Press.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* [Standardy edukacyjne Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury: Wyjaśnienia dotyczące koncepcji i rozwoju]. Luchterhand.
- Kumar, M., & Behera, B. (2022). Influence of home environment on children's foundational literacy and numeracy skills: A systematic synthesis with India in focus. *Asian Journal for Mathematics Education*, 1(3), 359-380. <https://doi.org/10.1177/27527263221129366>.

- Lehrl, S., Linberg, A., Niklas, F., Kuger, S. (2021). The Home Learning Environment in the Digital Age—Associations Between Self-Reported “Analog” and “Digital” Home Learning Environment and Children’s Socio-Emotional and Academic Outcomes. W: *Frontiers in Psychology*, 12.
- LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children’s math performance in the early school years [Domo-we doświadczenia w zakresie liczenia a wyniki dzieci w nauce matematyki we wczesnych latach szkolnych]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), 55–66.
- Leonard, J. A., Lee, Y., Schulz, L. E. (2016). Infants make more attempts to achieve a goal when they see adults persist [Niemowlęta podejmują więcej prób osiągnięcia celu, gdy widzą wytrwałość dorosłych]. *Child Development*, 88(3), 927–936.
- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents’ math anxiety on children’s math achievement and anxiety [Międzypokoleniowy wpływ lęku matematycznego rodziców na osiągnięcia matematyczne i lęk dzieci]. *Psychological Science*, 26(9), 1480–1488.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Mastering self-control* [Test pianki marshmallow: Opanowanie samokontroli.]. Little, Brown and Company.
- Napoli, A. R., & Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of experimental child psychology*, 166, 581–603. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.002>.
- Pólya, G. (1949). *How to solve it* [Jak to rozwiązać]. Princeton University Press.
- Russ, S. W., Dillon, J. A. (2011). Changes in children’s pretend play over two decades: The relationship between cognitive and affective processes [Zmiany w dziecięcej zabawie w udawanie na przestrzeni dwóch dekad: Związek między procesami poznawczymi i afektywnymi]. *Creativity Research Journal*, 23(4), 330–338.
- Sheldon, S. B., Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement [Zaangażowanie ma znaczenie: Partnerstwa rodzinne i społeczne a osiągnięcia w matematyce]. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196–207.
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., Nurmi, J.-E. (2010). Predictors of mothers’ and fathers’ teaching of reading and mathematics during kindergarten and Grade 1 [Predyktory nauczania czytania i matematyki przez matki i ojców w przedszkolu i klasie 1]. *Learning and Instruction*, 20(1), 61–71.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., Eccles, J. S. (2012). Charting the Eccles’ expectancy-value model from schoolwork to parenting in community and cultural contexts [Model wartości oczekiwanej Ecclesa od pracy w szkole do rodzicielstwa w kontekście społecznym i kulturowym.]. *Developmental Psychology*, 48(3), 719–730.
- Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., LeFevre, J.-A. (2014). Formal and informal home learning activities in relation to children’s early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63–84.

- Street, B., Baker, D., Tomlin, A. (2005). *Navigating numeracies: Home/school practices* [Poruszanie się po liczbach: Praktyki domowe/szkolne]. Springer.
- Tiedemann, K. (2000). *Mathematik in der Familie: Zur familialen Unterstützung früher mathematischer Lernprozesse in Vorlese- und Spielsituationen* [Matematyka w rodzinie: wsparcie rodziny dla wczesnych procesów uczenia się matematyki w sytuacjach czytania na głos i zabawy]. Beltz.
- Vandermaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., Sassine, B. (2009). Numeracy-related exchanges in joint storybook reading and play [Wymiana informacji związanych z liczbą we wspólnym czytaniu książeczek i zabawie]. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 67–84.
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: Blocks, puzzles, and shapes fuel school readiness [Znalezienie brakującego elementu: Klocki, puzzle i kształty wspierają gotowość szkolną]. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 7–13.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ [Naukowy komitet doradczy ds. rodziny przy BMFSFJ]. (2004). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie: Folgerungen aus der PISA-Studie*. BMFSFJ.
- Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants [Dodawanie i odejmowanie przez ludzkie niemowlęta]. *Nature*, 358, 749–750.
- Xu, F., Spelke, E. S. (2000). Large number discrimination in 6-month-old infants [Rozróżnianie dużych liczb u 6-miesięcznych niemowląt]. *Cognition*, 74, B1–B11.

Rodzina jako środowisko wsparcia emocjonalnego i społecznego młodego pokolenia Z wchodzącego na rynek pracy

Family as an Environment of Emotional and Social Support for Young Generation Z Entering the Labor Market

STRESZCZENIE

Rodzina postrzegana jest jako pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze i socjalizacyjne dziecka, w którym każda jednostka powinna mieć zapewnione nieograniczone pokłady wsparcia emocjonalnego i społecznego. Ponadto zadaniem rodziny jest ekonomiczne, psychofizyczne i emocjonalne wsparcie każdego jej członka. Uzyskiwanie wsparcia finansowego, emocjonalnego, psychicznego i społecznego ze strony rodziny powinno być obowiązkiem, choć w praktyce często przybiera formę przymusu lub przywileju. Artykuł ma charakter przeglądowy i skupia się na omówieniu zagadnienia wsparcia społecznego przez rodzinę, programów rządowych wspomagających jej funkcjonowanie oraz możliwości otrzymywania wsparcia emocjonalnego od najbliższej rodziny i sieci przyjaciół z pokolenia Z. Ponadto sygnalizuje, że młodzi z pokolenia Z w większym stopniu niż ich rodzice potrzebują wsparcia emocjonalnego w obecnych, fluidalnych, szybko zmieniających się czasach, szczególnie w sytuacjach kryzysowych bądź stresogennych. Rządowe programy wsparcia dla rodziny są przykładem zinstytucjonalizowanych działań wspomagających jej funkcjonowanie.

Słowa kluczowe: rodzina, wsparcie społeczne, wsparcie emocjonalne, młodzież, pokolenie Z, programy rządowe wspierające rodzinę

ABSTRACT

The family is perceived as the first and most important educational and socialization environment for a child, in which each individual should be provided with unlimited amounts of emotional and social support. Moreover, the task of the family is to provide economic, psychophysical and emotional support to each of its members. Obtaining financial, emotional, mental and social support from family should be an obligation, and very often it is a compulsion or a privilege. The article focuses on discussing the issue of social support from the family and government programs supporting it, as well as the possibility of receiving emotional support from the closest family and a network of friends by young people belonging to Generation Z, who need emotional support to a greater extent than their parents in today's fluid, fast-paced changing times, especially in crisis or stressful situations. Government support programs for the family are an example of institutionalized family support activities.

Keywords: family, social support, emotional support, youth, Generation Z, government programs supporting the family

Wstęp

Rodzina we współczesnym świecie przechodzi szereg przeobrażeń i transformacji. Nadal postrzegana jest jako podstawowa mikrogrupa społeczna, której zadaniem jest przede wszystkim sprowadzić na świat potomstwo, odpowiednio je wychować, przygotowując do efektywnego życia w społeczeństwie oraz do dalszej samodzielnej reprodukcji. Co więcej, ta najmniejsza społeczna mikrostruktura powinna zapewniać wszystkim swoim członkom właściwy poziom finansowej egzystencji, spełniać funkcję usługowo-opiekuńczą, psychohigieniczną oraz socjalizacyjną. Jak pisze Renata Kowal

[...] rodzina to przecież podstawowa grupa społeczna, stanowiąca jeden z najistotniejszych czynników oddziaływania na drugiego człowieka; najważniejsze środowisko w życiu człowieka, kształtujące osobowość, system wartości, poglądy i styl życia jednostek w niej funkcjonujących. Dzieje się to poprzez prawidłowe, wzajemne relacje między rodzicami, rodzicami a dziećmi, oparte na miłości i zrozumieniu (Sakowicz i in., 2014).

Natomiast Maria Przetacznik-Gierowska i Grażyna Makiełło-Jarża (Przetacznik-Gierowska i Makiełło-Jarża, 1992) definiują rodzinę „[...] jako grupę podstawową dla jednostki, to znaczy taką, w której członkowie pozostają ze sobą w bliskim kontakcie i wzajemnie ze sobą współdziałają [...], zaspokaja ona wszystkie potrzeby biologiczne i psychiczne dziecka” (s. 48). Według badawczyń podstawowe funkcje rodziny to:

- zaspokajanie podstawowych potrzeb biologicznych i psychologicznych dziecka, czyli bezpieczeństwa, zależności i miłości, a więc kształtowanie nowych potrzeb poznawczych, emocjonalnych i społecznych: życzliwości, uznania, zaspokajania ciekawości,

- przekazywanie dorobku kulturowego społeczeństwa w procesie transmisji kulturowej i przekazywanie z pokolenia na pokolenie elementów kultury materialnej, fizycznej, dotykanej oraz duchowej, symbolicznej oraz pośredniczenie w nadawaniu znaczenia przedmiotom i zjawiskom,
- dostarczanie modeli osobowych i wzorców zachowań w różnych sytuacjach życia społecznego,
- przekazywanie systemu wartości i norm społecznych,
- stanowienie terenu socjalizacji dziecka, wykraczanie poza osobiste interesy, pracy w grupie i współdziałania, wchodzenia w role społeczne i ich pełnienia,
- stwarzanie bezpiecznego pola doświadczalnego dla dziecka, na którym wypróbowuje ono swoje siły i możliwości przy życzliwości, pomocy i wsparciu ze strony rodziców (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994).

Zbigniew Tyszką (2006) definiuje rodzinę w następujący sposób „[...] zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeńską, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji. Przyjmuje również, że rodzina posiada wszystkie podstawowe cechy grupy społecznej i jest pierwotną grupą społeczną, noszącą socjologiczne cechy” (s. 71).

Wincenty Okoń (2007) określa rodzinę jako „[...] małą grupę społeczną, składającą się z rodziców, ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna – określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie” (s. 36).

Rodzina stanowi również źródło wszelkiego oparcia dla swoich członków: rodziców, małżonków, dzieci i rodzeństwa. W idealnym modelu rodzinnym każdy członek mógłby liczyć na wzajemną pomoc, jednak w praktyce nie zawsze tak się dzieje. Wsparcie udzielane w rodzinie rzadko jest idealne. Zazwyczaj zależy od wielu czynników i aspektów: od możliwości rodziny, jej zaangażowania emocjonalnego, wzajemnych bliższych i dalszych powiązań, czynnika czasu, dostępności lub możliwości pomocowych. Wsparcie rodzinne to pomoc dostępna poszczególnym jednostkom w rodzinie, rzadko w stopniu wystarczającym wszystkim jej członkom w tym samym momencie.

Wsparcie rządowe dla rodziny

Rodzina znajduje się w centrum polityki społecznej rządu. Tkwi w niej potencjał, który jest źródłem rozwoju każdego kraju. Polskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych podejmuje liczne działania z zakresu polityki prospołecznej i prorodzinnej państwa na rzecz rozwoju i wsparcia dziecka i rodziny. Wynikiem podejmowanych działań jest realizacja następujących programów społecznych skierowanych do rodziny:

- Akademia Wsparcia – krajowy system wspierania rozwoju opieki wczesnodziecięcej w Polsce – 2024–2026.
- Opieka nad dzieckiem w wieku do lat trzech.
- Aktywny Rodzic – w dniu 12 czerwca 2024 r. ustawa o wspieraniu rodziców w aktywności zawodowej oraz wychowaniu dziecka „Aktywny Rodzic” została ogłoszona w Dzienniku Ustaw RP i tym samym stała się częścią polskiego porządku prawnego. Ustawa wprowadza 3 nowe świadczenia dla rodziców wychowujących małe dzieci.
- Rodzina 800 plus – program „Rodzina 800+” to wsparcie rodzin w częściowym pokryciu wydatków związanych z wychowywaniem dziecka, w tym z opieką nad nim i zaspokojeniem jego potrzeb życiowych.
- Dobry Start – program „Dobry Start” to inwestycja w edukację polskich dzieci; to 300 zł jednorazowego wsparcia dla wszystkich uczniów rozpoczynających rok szkolny. Rodziny otrzymają świadczenie bez względu na dochód.
- Rodzinny Kapitał Opiekuńczy – z dniem 1 października 2024 r. rodzinny kapitał opiekuńczy został zastąpiony świadczeniem „aktywnie w domu”, przysługującym rodzicom na dziecko w wieku od 12. do 35. miesiąca życia, w ramach nowego programu „Aktywny rodzic”. Natomiast rodzice, którzy nabyli prawo do rodzinnego kapitału opiekuńczego przed 1 października 2024 r. na podstawie ustawy o *rodzinnym kapitale opiekuńczym*, mogą kontynuować jego pobieranie na zasadzie zachowania do niego praw nabytych, z zastrzeżeniem, że nie jest dopuszczalne pobieranie za ten sam okres, na to samo dziecko, rodzinnego kapitału opiekuńczego i innego świadczenia z programu „Aktywny rodzic”, tj. świadczenia „aktywnie w domu”, „aktywnie w żłobku” lub „aktywni rodzice w pracy”.
- Program Aktywny Maluch – program Aktywny Maluch (dawniej Maluch+) wspiera rozwój instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat 3 – żłobków, klubów dziecięcych i dziennych opiekunów. Ostateczni odbiorcy wsparcia mogą otrzymać dofinansowanie na tworzenie i funkcjonowanie miejsc opieki. Nowa odsłona programu będzie obejmować lata 2022–2029.
- Karta Dużej Rodziny – system zniżek i dodatkowych uprawnień dla rodzin 3+. Karta Dużej Rodziny funkcjonuje zarówno w instytucjach publicznych, jak i w prywatnych firmach.
- Świadczenia rodzinne – to zasiłek rodzinny oraz dodatki do zasiłku rodzinnego, świadczenia opiekuńcze (zasiłek pielęgnacyjny, świadczenie pielęgnacyjne), jednorazowa zapomoga z tytułu urodzenia się dziecka (tzw. becikowe), świadczenie rodzicielskie, do których prawo nabywa się w sposób określony w ustawie z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych.

- Fundusz alimentacyjny – świadczenia z funduszu alimentacyjnego przyznawane są na warunkach określonych w ustawie z dnia 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów. Na podstawie przepisów tej ustawy realizowane jest wsparcie materialne dla osób uprawnionych do alimentów, które ich nie otrzymują z uwagi na bezskuteczność egzekucji alimentacyjnej. Wsparcie to realizowane jest poprzez przyznawanie świadczeń z funduszu alimentacyjnego dla osób spełniających kryteria ustawowe (np. kryterium dochodowe) (Wsparcie dla rodzin, 2024).

Wsparcie społeczne

Zachowania pomocowe i wsparcia w zaspokajaniu potrzeb w sytuacjach trudnych i kryzysowych dla rodziny oferowane są przez osoby znaczące, bliskie oraz grupy odniesienia dla danej osoby pozostającej w kryzysie lub całej rodziny. W ujęciu strukturalnym wsparcie społeczne jest określane jako obiektywnie istniejące poprzez dostępną sieć społeczną, dla konkretnych rodzin, która wyróżnia się więzami, kontaktami społecznymi, przynależności, pełni funkcję pomocową wobec osób znajdujących się w trudnych, krytycznych bądź kryzysowych sytuacjach życiowych, z którymi należy jak najszybciej sobie poradzić (Sęk i Cieślak, 2005). W ujęciu funkcjonalnym natomiast wsparciem społecznym określamy interakcje społeczne takiego rodzaju, które zostają podjęte przez jedną lub obie strony udzielające wsparcia w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej, krytycznej lub kryzysowej. Należy pamiętać, że każda jednostka ma inny próg tolerancji na sytuacje kryzysowe i może oczekiwać różnego rodzaju wsparcia lub go bezwzględnie potrzebować (Modrzewski, 2010).

Wsparcie społeczne bywa również postrzegane jako bardzo istotny faktor, wpływający na scenariusze biograficzne jednostek (Modrzewski, 2010). Istnienie, oddziaływanie i dostępność takiego wsparcia wpływa na funkcjonowanie jednostki, na jej stosunek do problemów, a także na zdrowie poszczególnych członków rodziny (Case i in., 2020). Wsparcie, jako pomoc udzielana przez jednostki będące w sieci kontaktów z osobami udzielającymi wsparcia może przybierać różne formy. Są one następujące:

- Wsparcie emocjonalne – obejmuje przekazywanie emocji podtrzymujących i uspokajających oraz okazywanie troski. Ma ono na celu budowanie poczucia bezpieczeństwa, opieki i przynależności. Jest kluczowe w początkowej fazie sytuacji stresogennych, ponieważ zazwyczaj zanim jednostki przejdą do konstruktywnego radzenia sobie z sytuacjami traumatycznymi, muszą się uspokoić, wyciszyć, spojrzeć obiektywnie na sytuację kryzysową, w której się znalazły. Zazwyczaj działania podejmowane w sytuacjach stresotwórczych bez odpowiedniego przygotowania, „na gorąco” mają odwrotny skutek, a mianowicie kończą się niepowodzeniem.

- Wsparcie informacyjne (poznawcze) – polega na wymianie informacji mających na celu poprawę percepcji trudnej sytuacji życiowej przez osobę wspieraną oraz zrozumienie jej położenia w trakcie i po wystąpieniu problemu. Im więcej osoba w kryzysie wie o przyczynach swojej trudnej sytuacji, im lepiej ją rozumie i im bardziej świadoma jest swoich ograniczeń oraz dostępnych form pomocy, tym skuteczniej potrafi przyjąć oferowaną pomoc, efektywnie ją wykorzystać, wdrożyć działania pomocowe w życie oraz modyfikować je w razie potrzeby. W konsekwencji prowadzi to do szybszej i bardziej efektywnej poprawy jej sytuacji życiowej.
- Wsparcie instrumentalne – przyjmujące formę instruktażową, dotyczy przekazywania wiedzy na temat sposobów postępowania; jest sposobem zdobywania krótkotrwałych umiejętności postępowania, informacji i dóbr materialnych na potrzeby aktualnej sytuacji trudnej – „modelowanie skutecznych zachowań zaradczych”, które mają na celu krótkoterminowe radzenie sobie z zaistniałą sytuacją trudną w celu jej najszybszej poprawy (Berkman i in., 1992).
- Wsparcie rzeczowe (materialne) – przeznaczana pomoc materialna, rzeczowa, finansowa oraz osobiste działania na rzecz osoby potrzebującej (dożywianie, udostępnianie schronienia, zaopatrzenie w leki itp.); jest jak najbardziej oczekiwana przez odbiorców formą wsparcia; jednak jest to najprostsza, a zarazem najszybsza forma wsparcia i pomocy, często udzielana jako pierwsza.

Możemy również wyróżnić wsparcie spostrzegane, jako „[...] zbiór wiedzy i przekonań jednostki o tym skąd i od kogo może otrzymać pomoc w sytuacji trudnej” (Sęk i Cieślak, 2005, s. 67). Informuje o dostępności źródeł pomocy, czyli dokąd pójść, gdzie się udać, z kim porozmawiać, na jakie formy pomocy rodzina może liczyć w sytuacjach trudnych. Wsparcie otrzymywane jest „[...] ocenianym obiektywnie lub relacjonowanym subiektywnie przez odbiorcę jako faktycznie otrzymany rodzaj i ilość wsparcia” (Sęk i Cieślak, 2005, s. 30). Przy formach doboru odpowiednich form pomocy uwzględniany jest fakt trafności, adekwatności wsparcia oraz proporcjonalności, ponieważ rodzinie może być udzielane wsparcie doraźnie przez laików oraz/lub profesjonalnie przez osoby i instytucje do tego przygotowane (Gorynia, 2010).

Wsparcie społeczne ma istotny wpływ na zdrowie, samopoczucie oraz dobrostan człowieka. Już samo odczuwanie wsparcia emocjonalnego, troski, bezinteresownego zainteresowania buduje poczucie bezpieczeństwa i poczucia ważności. Wsparcie społeczne ma niezwykle pozytywny wpływ na każdy aspekt życia jednostki, nie tylko na zdrowie fizyczne i psychiczne. Jest to istotne, ponieważ trudności życiowe, stany kryzysowe i sytuacje problemowe są już same w sobie zjawiskiem stresogennym i wymagają wykorzystania zbudowanej sieci przyjaciół, rodziny dalszej lub innych

instytucji mogących wspomóc w sytuacji trudnej. Rodzaj, forma, częstotliwość oraz życzliwość udzielanego wsparcia wpływają na rozwój, historię, scenariusz życia każdego człowieka, na tworzenie jego indywidualnej biografii, czyli narrację indywidualnej ścieżki życiowej (Berkman i in., 1992).

Pokolenie Z – wsparcie emocjonalne

Wsparcie emocjonalne nakierowane jest na poprawę samopoczucia i redukcję napięcia emocjonalnego lub psychicznego spowodowanego sytuacją napięciową, stresogenną, kryzysową lub nawet katastrofalną. Dobrym sposobem może być przyjazna rozmowa lub zachowanie, które odciąga uwagę od trudnej, kryzysowej sytuacji, dając nadzieję na jej pokonanie. Wsparcie emocjonalne ma na celu sprawić, aby osoba w kryzysie lepiej o sobie myślała, ceniła siebie bardziej, dbała o siebie czy miała do siebie szacunek. Przykładem wsparcia emocjonalnego jest okazanie miłości, zrozumienia czy współczucia wyrażonego przez członków sieci wsparcia wytworzonego przez przyjaciół, bliższą lub dalszą rodzinę czy nawet wirtualnych znajomych z social mediów dla osoby w potrzebie. Poczucie opieki i akceptacji może wpłynąć nie tylko na ocenę potencjalnie stresującej sytuacji, ale także na poczucie sensu i celu w życiu, co z kolei może wpłynąć na szybsze pokonanie sytuacji stresogennej czy kryzysowej. Najprostszymi sposobami na okazanie wsparcia emocjonalnego jest szczerza rozmowa, aby zapobiec głębszym kryzysom emocjonalnym, a przede wszystkim zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa. Nie należy przekonywać do swoich racji, ale słuchać i wspierać.

Pokolenie Z, generacja Z lub pokolenie wychowane w internecie to młodzi ludzie urodzeni po 1995 roku, a więc obecni trzydziestolatkowie. Pokolenie Z nazywane jest również generacją *multitasking*, czyli pokoleniem wielozadaniowców, którzy potrafią jednocześnie wykonywać kilka czynności i nie sprawia im to problemu, o ile zadania te związane są z używaniem nowoczesnych technologii (Dewanti i Indrait, 2008). Jest to pierwsza generacja ludzi, którzy w pełni dorastali w scyfryzowanym społeczeństwie. Od momentu narodzin mieli do czynienia z nowoczesnymi technologiami, wychowywali się na nich i nie wyobrażają sobie egzystencji bez innowacyjnych technicznie gadżetów takich jak iphony, ipady czy laptopy, niezależnie od tego czy wykorzystują je do pracy, zabawy czy rozwoju osobistego.

Młodzi z pokolenia Z nie znają świata sprzed powstania Internetu, nie są go sobie w stanie wyobrazić, ponieważ nigdy go nie doświadczili empirycznie, jedynie wirtualnie, wyobrazeniowo. Znają tylko i wyłącznie rzeczywistość cyfrową, wirtualną, którą traktują na równi z rzeczywistością realną, jako jej przedłużenie. Nie postrzegają Internetu jako zagrożenia, lecz jako element regularnego, zwyczajnego funkcjonowania we-

współczesnej rzeczywistości. Zdają sobie sprawę, że Internet niesie ze sobą zagrożenia, ale potrafią im przeciwdziałać i są ich świadomi. Nie negują ich istnienia, gdyż mają świadomość ich realnego charakteru i akceptują taki stan rzeczy.

Młodzi z pokolenia Z traktują pracę jako zespół czynności, które muszą wykonać, aby otrzymać pieniądze – te są dla nich środkiem do realizacji celów, takich jak spędzanie czasu z przyjaciółmi, wyjazdy weekendowe, relaks czy realizacja pasji. Pracują, aby żyć, a nie żyją, aby pracować, jak ich rodzice. Bardzo często Zetki to dzieci rodziców, którzy są dobrze lub bardzo dobrze sytuowani finansowo, więc nie potrzebują wsparcia materialnego, ponieważ mają je zapewnione permanentnie. W konsekwencji, w ciągu swojego życia często zmieniają pracę. Nie jest to dla nich powód do smutku, rozpaczy ani większej refleksji gdyż zmianę pracy traktują jako naturalny etap w życiu, który będzie powtarzał się wielokrotnie. W związku z tym traktują ten proces bezosobowo, bezemocjonalnie, a wręcz instrumentalnie, jeśli praca nie spełniała ich oczekiwań bądź nie odpowiadała im atmosfera w pracy. Badania pokazują, że Zetki chcą pracować w przyjaznym środowisku, w zespole i z ludźmi wzajemnie się uzupełniającymi i wspierającymi (Harvey, 2013).

Dla Zetek pochodzących z dobrze sytuowanych finansowo domów aspekt pieniężny stanowi sprawę drugorzędną (Rudolph i Rauvol, 2018). Według nich w pracy powinni spełniać się ambicjonalnie i zawodowo, być z niej zadowoleni, chodzić do niej z chęcią, aby nie tylko wykonywać swoje obowiązki zawodowe, ale również – a coraz częściej przede wszystkim – spotykać się z ludźmi.

Jednakże pokolenie Z jest również bardziej emocjonalne niż ich rodzice, przeżywa swoje niepowodzenia i porażki bardziej, mocniej, silniej, potrzebując często rozbudowanej sieci wsparcia emocjonalnego. Są mniej odporni psychicznie i emocjonalnie niż rodzice czy dziadkowie, a więc częściej poszukują wsparcia emocjonalnego. Młodzi ludzie otaczają się siecią wsparcia w postaci przyjaciół i znajomych w social mediach, w świecie rzeczywistym czasami pracowniczym, jednak więzi te są bardziej nietrwałe, powierzchowne, płynne i niestabilne. Jednak, w przeciwieństwie do starszych pokoleń, nie wstydzą się prosić o profesjonalne wsparcie psychologiczne, psychiatryczne, instytucjonalne, ponieważ uważają takie działanie za integralną, normalną część życia (Frank i Bloom, 2007). Prośbienie o pomoc i wsparcie zinstytucjonalizowane młodzi ludzie postrzegają jako dojrzałość i odpowiedzialność za siebie i innych, a nie za wstydlivy aspekt ich biografii życiowej, który należy ukrywać i się go wstydzić.

Pokolenie Z nie zna świata sprzed rewolucji technologiczno-informatycznej, dlatego też prośba o wsparcie często wybrzmiewa w mediach społecznościowych (Weryńska-Dolińska, 2016) i nie jest traktowana jako wstydliva czy nie na miejscu. W środowiskach Zetek nie jest problemem obsługa komputera, która dla boomerów,

tj. pokolenia ich rodziców była bardzo często nieosiągalną umiejętnością. Rodzice Zetek obsługi komputera musieli nauczyć się, ponieważ kiedy dorastali, komputery mogli zobaczyć tylko na ekranach swoich telewizorów. Zetki potrafią bardzo szybko opanować nowe umiejętności informatyczne, odnaleźć się w rzeczywistości social mediów, a także kreować ją, tworząc posty czy rolki (Harvey, 2013). Znają się na marketingu internetowym oraz regularnie zapoznają się z nowymi programami komputerowymi, dlatego też szukanie wsparcia w Internecie to dla nich prawie zawsze pierwszy, naturalny krok szukania pomocy w sytuacjach kryzysowych.

Ograniczenia

Młodzi ludzie z pokolenia Z napotykać na szereg ograniczeń związanych z ich percepcją współczesnego etosu pracy, zrozumieniem go przez rodziców oraz rodzajów wsparcia społecznego czy emocjonalnego, jakie mogą otrzymywać, kiedy ją tracą. Starsze pokolenia funkcjonujące na rynku pracowniczym nie potrzebowały tak dużej skali wsparcia emocjonalnego i społecznego, jakiej potrzebują obecnie młodzi ludzie. Najczęściej chodzi o najprostsze formy wsparcia jak rozmowa, zrozumienie emocji targających młodym człowiekiem po zmianie pracy czy jej utraty oraz okazanie zrozumienia czy zainteresowania. Jednak często percepcyjne ograniczenia ze strony rodziców powodują zatargi, nieporozumienia, czy właśnie brak wsparcia emocjonalnego ze strony rodziny.

Podsumowanie

Obecnie na rynku pracowniczym funkcjonuje obok siebie kilka pokoleń pracowników takich jak boomersi, pokolenia X,Y, millenialsi oraz pokolenie Z, z których każde inaczej postrzega, wyobraża sobie oraz realizuje obowiązek, przywilej czy przymus pracowniczy. Ścieranie się tylu różnych pracowników wychowanych na różnych wartościach czy zasadach powoduje, że wsparcie społeczne i emocjonalne jest nieodzownym elementem efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie każdej jednostki. Rodzina stanowi pierwsze i najważniejsze źródło wsparcia emocjonalnego i społecznego dla każdego, kto znajduje się w sytuacji kryzysowej, stresogennej czy niekomfortowej. Rodzina jest środowiskiem, którego zadaniem jest między innymi przygotowanie młodego pokolenia do właściwego pełnienia ról społecznych. Odpowiada także za zapewnianie wsparcia emocjonalnego wszystkim swoim członkom, natomiast instytucje – za jak najefektywniejsze udzielanie wsparcia społecznego. Jednakże skuteczne wypełnianie funkcji wspierającej i pomocowej w rodzinie w świetle zagrożeń, z jakimi obecnie

boryka się współczesna rodzina, niesie szereg ograniczeń w jej wypełnianiu. Jeśli w danej mikrostrukturze, jaką są poszczególne rodziny, wsparcia i pomocy potrzebuje więcej niż jedna osoba, zazwyczaj skala pomocy i wsparcia jest niewystarczająca.

Młodzi z pokolenia Z posiadają dużo cech, które umożliwiają im efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie oraz dbanie o swój dobrostan emocjonalny i społeczny. Są to odwaga w podejmowaniu ryzykownych decyzji dotyczących miejsca zamieszkania, poszukiwania pracy, podejmowania ciekawych, innowacyjnych ścieżek zawodowych czy prywatnych, znajomość najnowszych technologii, co zdecydowanie ułatwia funkcjonowanie we współczesnym świecie coraz bardziej opartym na cyfryzacji oraz kreatywność w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów. Wszystkie te cechy umożliwiają Zetkom potencjalne osiąganie sukcesu życiowego w stopniu szybszym i skuteczniejszym niż ich rodzicom czy dziadkom. Jednak Zetki narażone są, o wiele bardziej niż poprzednie pokolenia, na poważne zaburzenia psychologiczne czy psychiczne, co może z kolei skutecznie utrudniać egzystencję w społeczeństwie, wymagając otrzymywania na większą skalę wsparcia emocjonalnego i społecznego przez młodych dorosłych pokolenia Z.

Bibliografia:

- Berkman L. F., Leo-Summers L., Horwitz R. I., (1992). Emotional Support and Survival after Myocardial Infarction: A Prospective, Population-based Study of the Elderly [Wsparcie emocjonalne a przeżywalność po zawale mięśnia sercowego: Prospektywne, populacyjne badanie osób starszych]. *Annals of Internal Medicine*, 117(12), 103–109.
- Case R. B., Moss A. J., Case N., McDermott M., (2020). Living Alone After Myocardial Infarction: Impact on Prognosis [Samotne życie po zawale mięśnia sercowego: Wpływ na rokowanie]. *The Journal of the American Medical Association*, 267(4), 515–519.
- Dewanti P., Eko Indrajit R. (2008). The effect of XYZ generation. Characteristics to e-commerce [Wpływ generacji XYZ. Cechy charakterystyczne dla handlu elektronicznego]. *Ikraith Informatika*, 2(2), 56–60.
- Frank, D. i Bloom, P. (2010). Bred in the bone. The moral life of babies [Wyhodowane w kościach. Życie moralne niemowląt]. *The New York Times Magazine*. Pobrano z: <https://www.nytimes.com/video/magazine/1247467772000/can--babies-tell-right-from-wrong-.html>.
- Gorynia, M. (2010) Wsparcie społeczne w formie rodzicielstwa zastępczego W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (ss. 389–401). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Harvey, P., (2013): *As College Graduates Hit The Workforce, So Do More Entitlement-Minded Workers* [W miarę jak absolwenci szkół wyższych trafiają na rynek pracy, rośnie liczba pracowników myślących o uprawnieniach]. University of New Hampshire.

- Kowal, R. (2014). Rodzina współczesna – jej style wychowania i życia. W: T. Sakowicz, K. Gąsior, M., Wilk (red.), *Trud i siła współczesnej rodziny* (s. 48-60). Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Kielcach Świętokrzyskiego Centrum Profilaktyki i Edukacji.
- Modrzewski, J. (2010). Wsparcie społeczne jako czynnik wzorujący współczesne scenariusze biograficzne. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (ss. 28–42). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (2007). *Nowy Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, M. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. WSiP.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza* (t. 2). Wydawnictwo PWN.
- Rudolph, C., Rauvol, R. (2018). Leadership and generations at work: A critical review [Przywództwo i pokolenia w pracy: Krytyczny przegląd]. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 44–57. DOI: 10.1016/j.leaqua.2017.09.004.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2005). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Wydawnictwo PWN.
- Tyszką, Z. (2006). *Socjologia rodziny*. Wydawnictwo PWN.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. (2024). *Wsparcie dla rodzin*. <https://www.gov.pl/web/rodzina/co-robimy-wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi> (dostęp: 5.11.2025).

Rodziny wspierające – założenia systemu wsparcia dla rodzin naturalnych a rzeczywistość

Supporting Families – Assumptions of the Support System for Natural Families and Reality

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy problematyki organizacji i funkcjonowania rodzin wspierających w kontekście zmian, jakie nastąpiły w polskim systemie prawnym od 1 stycznia 2012 r., kiedy weszła w życie ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Akt ten wprowadził instytucję rodziny wspierającej do systemu opieki nad rodziną w Polsce. Zaprezentowane dane obrazują tendencje zmian w zakresie funkcjonowania rodzin wspierających, czasu przebywania dzieci pod ich opieką oraz liczby rodzin objętych wsparciem. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytania: Jak na przestrzeni lat kształtował się proces rozwoju instytucji rodziny wspierającej? W jaki sposób funkcjonuje ona w praktyce? Jak w praktyce są realizowane założenia ustawodawcy dotyczące wprowadzenia instytucji rodziny wspierającej?

Słowa kluczowe: rodzina wspierająca, rodzina naturalna, formy wsparcia dla rodziny, opieka, wychowanie

ABSTRACT

The article concerns the organization and functioning of supporting families in the aspect of changes that have occurred in the Polish legal system since January 1, 2012, when the Act of June 9, 2011 on family support and the foster care system entered into force, which introduced the institution of a supporting family into family care system in Poland. The presented data illustrate trends in changes in the area of functioning families, the time children spend in the care of supporting families and families covered by support. The aim of the article is to try to answer the

questions: how has the process of developing the institution of a supportive family been shaped over the years? and how does it function in practice? and how are the legislator's assumptions regarding the introduction of the institution of a supportive family implemented in practice?

Keywords: supportive family, natural family, forms of family support, care, upbringing

Wstęp

Rodzina jest określana jako podstawowa i najstarsza grupa społeczna, występująca na wszystkich etapach rozwoju społeczeństwa oraz we wszystkich formacjach społeczno-ekonomicznych (Andrzejewski, 1999, s. 14). Stanowi ona pierwsze środowisko opiekuńczo-wychowawcze dziecka. Według Anthoniego Giddensa rodzina to grupa jednostek związanych ze sobą przez więzy krwi, małżeństwo lub adopcję, tworząca jednostkę ekonomiczną, której dorośli członkowie ponoszą odpowiedzialność za wychowanie dzieci (Giddens, 2007, s. 732). Stanisław Kawula wskazuje, że „[...] rodzina stanowi wewnętrzny świat, jednak podlega wpływom z zewnątrz, które docierają tam różnorodnymi kanałami i kształtują społeczny i indywidualny system wartości oraz norm zachowania się społecznego poszczególnych członków” (Kawula i in., 1997 s. 50). Rodzina podlega stałym procesom przemian w zakresie swojej struktury, modelu wewnątrzrodzinnego oraz realizowanych funkcji (Balcerzak-Paradowska, 2004, s. 11). Zgodnie z ustawą o wspieraniu rodziny (Dz.U. z 2024, poz. 177), rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci. Wobec powyższego zapewnienie dziecku odpowiedniej opieki, bezpieczeństwa, rozwoju i wychowania należy w pierwszej kolejności do rodziców (Adamski, 2002, s. 3). Prawo dziecka do wychowania przez rodziców zwane prawem dziecka do rodziny (Gudbrandsson, 2006) wywodzi się m.in. z ratyfikowanej przez Polskę 7 czerwca 1991 r. Konwencji o Prawach Dziecka (Dz.U. 1991.120.526). Odpowiedzialność za dziecko ponoszą przede wszystkim rodzice. W pewnych sytuacjach, z różnych przyczyn, zależnych bądź niezależnych od rodziców, pojawiają się poważne trudności w sprawowaniu przez nich funkcji opiekuńczych i wychowawczych, a rodzina wspierająca jest instytucją, której celem jest wspieranie rodziny naturalnej w wypełnianiu tych funkcji w sytuacji, gdy te trudności się pojawiają.

Rodzina jest grupą społeczną, która, dążąc do pewnych celów, ma do spełnienia ważne zadanie we wspólnocie ludzkiej. Każda rodzina ma swoje tradycje, zwyczaje, nawyki oraz atmosferę, które formują nową jednostkę społeczną (Sozańska, 2014), jest też podstawą wzorca postępowania, uczenia się, naśladowania, a kiedy jej funkcjonowanie zostaje zaburzone, dziecko nie przestaje jej naśladować i uczy się negatywnych wzorów warunkujących jego rozwój (Niesyt, 2020). Zadaniem rodziny wspierającej jest

pomoc w tym, by proces ten zatrzymać, negatywne zmiany skorygować, wytyczyć prawidłowy kierunek w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczych przez rodziców naturalnych.

Metodologia

Wybór prezentowanej problematyki wynika z prowadzonych przeze mnie systematycznych analiz dotyczących propozycji zmian ustawowych oraz funkcjonowania pieczy zastępczej w praktyce. Określając cel badań, kierowałam się myślą Earla Babbiego, który za główny cel badań stawia eksplorację, opis i wyjaśnienie (Babbie, 2003).

W przypadku niniejszych badań, których przedmiotem uczyniono rodziny wspierające, celem eksploracji było zbadanie i opis procesu związanego z rozwojem instytucji rodziny wspierającej jako elementu systemu wsparcia dla rodzin naturalnych w praktyce. Punktem wyjścia każdego procesu badawczego jest sformułowanie pytania badawczego lub zestawu pytań o różnym stopniu szczegółowości (Nowak, 2007). W przeprowadzonych badaniach główny problem badawczy przybrał postać pytania: Jak kształtuje się proces związany z rozwojem instytucji rodziny wspierającej jako elementu systemu wsparcia dla rodzin naturalnych? Ze względu na przedmiot badań, zastosowałam metodę prawną-dogmatyczną, która pozwoliła mi na analizę i interpretację przepisów prawa dotyczących wspierania rodziny, opierając się głównie na tekstach aktów prawnych.

W badaniach wykorzystałam metodę analizy danych wtórnych. Dane Rady Ministrów o realizacji ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2018, 2019, 2020, 2021, 2023 roku dotyczyły m.in. charakterystyki systemu wspierania rodziny w Polsce.

System wspierania rodziny – rodzina wspierająca

Zgodnie z założeniami ustawodawcy, system wspierania rodziny przez państwo oparty jest na pracy z rodziną. Praca ta jest niezwykle istotna od momentu przeżywania przez rodzinę pierwszych trudności, a niezbędna wówczas, gdy w rodzinie ma miejsce poważny kryzys zagrażający dobru dziecka (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 8). Prowadzona jest głównie w formie współpracy z asystentem rodziny. W uzasadnieniu projektu Ustawy o wspieraniu rodziny (Dz.U. z 2024 r. poz. 177), ustawodawca wskazał, że celem wprowadzenia instytucji asystenta rodziny (Krasiejko, 2012, 2013) jest osiągnięcie przez rodzinę podstawowego poziomu stabilności życiowej, która umożliwi jej wychowywanie dzieci, a głównym zadaniem asystenta „[...] będzie niedopuszczenie do oddzielenia dziecka od rodziny lub umożliwienie jak najszybszego powrotu dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej do rodziców” (Druk Sejmowy nr 628).

Pomoc w opiece i wychowaniu dziecka przez rodziców jest natomiast prowadzona w dwóch formach tj. placówek wsparcia dziennego oraz rodzin wspierających.

Zasady tworzenia i funkcjonowania rodzin wspierających określa ustawa o wspieraniu rodziny (Dz.U. z 2024 r. poz. 177). Zgodnie z obowiązującym systemem prawnym ze wsparcia w opiece i wychowaniu nad dzieckiem może skorzystać rodzina posiadająca potomstwo własne lub przysposobione. Co istotne pomoc ta dotyczy tylko potomstwa niepełnoletniego. Nie może ze wsparcia rodziny wspierającej skorzystać osoba samotna czy małżeństwo nieposiadające potomstwa, ponieważ ta forma wsparcia związana jest z pomocą w sprawowaniu funkcji opiekuńczych i wychowawczych nad dziećmi (Tryniszewska, 2015). Rodzina wspierana to rodzina, u której występują problemy z realizowaniem funkcji opiekuńczo-wychowawczych wobec małoletnich dzieci, przyczyny dysfunkcji tej rodziny mogą być różne, zależne bądź niezależne od rodziców naturalnych np. w przypadku choroby.

Pomoc rodziny wspierającej (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 9) nie jest obligatoryjną formą udzielenia wsparcia rodzinie. Rodzina wspierająca może jednak pomagać rodzinie przeżywającej trudności zarówno przy współpracy asystenta rodziny, jeżeli jest on przydzielony rodzinie naturalnej, jak również rodzinie, której takiego asystenta nie przydzielono (Rogulska, 2011). W sytuacji ustanowienia rodziny wspierającej dla rodziny nieobjętej pomocą asystenta rodziny, rodzina wspierająca ma prawo korzystać z pomocy asystenta rodziny, nawet jeśli nie został on przydzielony rodzinie naturalnej, przy czym w przypadku rodzin współpracujących z asystentem rodziny, działania podejmowane przez rodzinę wspierającą nie powinny być sprzeczne z działaniami asystenta (Królak i Rączka, 2027).

Rodzina wspierająca pomaga rodzinie przeżywającej trudności w opiece i wychowaniu dziecka w prowadzeniu gospodarstwa domowego, kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2018 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r., s. 7–8).

Funkcję rodziny wspierającej mogą pełnić małżonkowie, osoby w nieformalnych związkach i osoby samotne, pod warunkiem że spełniają wymagania zawarte w przepisach ustawy o wspieraniu rodziny (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 30). Rodzina wspierająca musi pochodzić z bezpośredniego otoczenia dziecka przebywającego w rodzinie, która ma zostać objęta pomocą (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 29) np. sąsiedzi, rodziny zaprzyjaźnione, mogą być to osoby spokrewnione, jak i niespokrewnione z dzieckiem (Królak i Rączka, 2027), osoby, które znają rodzinę, interesują się jej sytuacją i są gotowe pomóc.

Ustawowym wymogiem dla kandydata na rodzinę wspierającą jest brak skazania prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo (ściganego z oskarżenia publicznego jak i prywatnego). Zakaz pełnienia funkcji rodziny wspierającej z powodu skazania

obowiązuje od uprawomocnienia się wyroku skazującego do zatarcia skazania (Dz.U. z 2024 r. poz. 276). Kolejną z przesłanek jest, że osoby te nie figurują w bazie danych Rejestru Sprawców Przestępstw na Tle Seksualnym z dostępem ograniczonym (Dz.U. z 2022 r. poz. 2140 zm.). Następną z przesłanek jest zapewnienie przez rodzinę wspierającą realizacji zadań należących do rodziny wspierającej, którymi są pomaganie rodzinie przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych poprzez pomoc w: opiece i wychowaniu dziecka, prowadzeniu gospodarstwa domowego oraz kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 29). Rodzina wspierająca, aby pomagać, sama również musi posiadać umiejętności w ww. zakresie; podlegają one bowiem weryfikacji m.in. poprzez przeprowadzenie rodzinnego wywiadu środowiskowego (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 30, ust. 2). Stanowi on podstawę wydania przez kierownika Ośrodka Pomocy Społecznej albo dyrektora Centrum Usług Społecznych, (Dz.U. z 2019 r. poz. 1818 zm.) opinii o kandydatach na rodzinę wspierającą.

Z powyższego wynika, iż niezbędną przesłanką do pełnienia funkcji rodziny wspierającej jest uzyskanie pozytywnej opinii kierownika Ośrodka Pomocy Społecznej albo dyrektora Centrum Usług Społecznych. Pod względem merytorycznym opinia powinna być zgodna z wywiadem, od opinii nie przysługują środki odwoławcze, a opinia wydana bez wywiadu jest opinią wadliwą. Opinia negatywna wyklucza możliwość powierzenia pełnienia funkcji rodziny wspierającej. Właściwym do wydania opinii jest kierownik ośrodka pomocy społecznej albo dyrektor centrum usług społecznych miejsca zamieszkania rodziny, która ma być wspierana, pomimo, że z przepisów to wprost nie wynika. Co prawda przepisy nie wskazują, w jakim terminie opinia powinna być sporządzona, jednakże przyjąć należy, iż powinno to nastąpić niezwłocznie po przeprowadzeniu rodzinnego wywiadu środowiskowego (Dz.U. z 2024 r. poz. 1283) przez pracownika socjalnego.

Wywiad środowiskowy przeprowadza pracownik socjalny w miejscu zamieszkania lub pobytu kandydatów na rodzinę wspierającą. Gdy kandydaci mieszkają lub przebywają na terenie innej gminy niż rodzina, która ma być wspierana, kierownik ośrodka pomocy społecznej gminy właściwej dla miejsca zamieszkania tej rodziny albo dyrektor centrum usług społecznych musi zwrócić się do kierownika ośrodka pomocy społecznej właściwego według miejsca zamieszkania lub pobytu kandydatów na rodzinę wspierającą o przeprowadzenie wywiadu środowiskowego (Dz.U. z 2021 r. poz. 893). Ponadto, jeśli rodziny mieszkają na terenie różnych gmin, opinię powinien wydać kierownik ośrodka pomocy społecznej albo dyrektor centrum usług społecznych właściwy ze względu na zamieszkanie rodziny wspierającej.

Organem właściwym rzeczowo i miejscowo do ustanowienia rodziny wspierającej jest wójt właściwy ze względu na miejsce zamieszkania rodziny wspieranej (przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych) (Dz.U. z 2024 r.

poz. 177, art. 30 ust. 2). Podjęcie decyzji w tym zakresie należy do jego uznania, a spełnienie przez kandydatów wszystkich wymogów nie obliguje go do ustanowienia rodziny wspierającej. Wójt posiada również uprawnienie do udzielenia pisemnego upoważnienia kierownikowi ośrodka pomocy społecznej albo dyrektorowi centrum usług społecznych do ustanawiania rodziny wspierającej lub zawierania i rozwiązywania umów z rodziną wspierającą (Tryniszewska, 2015). Niedopuszczalne jest udzielenie upoważnienia innej osobie niż kierownik pomocy społecznej lub dyrektor centrum usług społecznych (Królak i Rączka, 2027, art. 31 ust. 1). Ponieważ przepisy nie regulują formy prawnej ustanowienia rodziny wspierającej, przyjmuje się, że ustanowienie to następuje przez oświadczenie wójta, albo w formie odrębnego dokumentu albo jest ono zawarte w umowie zawieranej z rodziną wspierającą. Umowa ma charakter umowy cywilnoprawnej i powinna mieć formę pisemną. Stronami umowy, są wójt właściwy ze względu na miejsce zamieszkania rodziny wspieranej i osoba lub osoby tworzące rodzinę wspierającą. Umowa powinna zawierać oświadczenie o ustanowieniu rodziny wspierającej podpisane przez wójta ze wskazaniem osób czy też osoby tworzącej taką rodzinę z powołaniem się na pozytywną opinię kierownika ośrodka pomocy społecznej lub dyrektora centrum usług społecznych oraz określać zasady zwrotu kosztów związanych z udzielaniem pomocy (w szczególności rodzaju wydatków, które będą zwracane i ich wysokości) (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 31. ust. 1). Brak określania tych zasad skutkuje niezawarciem umowy. Ustawa o wspieraniu rodziny nie przewiduje wynagrodzenia dla rodziny wspierającej za pełnienie funkcji. Zwrot kosztów może wiązać się przede wszystkim z kosztami dojazdu rodziny wspierającej do rodziny wspieranej – co prawda rodzina wspierająca powinna wywodzić się z bezpośredniego otoczenia rodziny wspieranej, np. sąsiedztwa, nie jest jednak wykluczone, że będzie to związane z podróżą. Kosztami związanymi z udzielaniem pomocy nie będą koszty zakupów żywności czy odzieży, gdyż te czynności nie należą do obowiązków rodziny wspierającej, a rodzina wspierana powinna na te cele wydatkować własne środki pieniężne. Z praktycznego punktu widzenia wskazane jest, aby umowa zawierała również określenie czasu jej trwania (mając na względzie plan pracy z rodziną, jeśli rodzinie zostanie przydzielony asystent rodziny) i warunki rozwiązania umowy (Królak i Rączka, 2027, art. 31 ust 1). Rozstrzyganie sporów dotyczących umowy, w razie braku możliwości ich polubownego rozstrzygnięcia należą do właściwości sądów powszechnych.

Wsparcie rodziny poprzez objęcie pomocą rodziny wspierającej ma charakter uznaniowy, co oznacza, że potrzeba zastosowania tej regulacji w praktyce leży w dyspozycji gminy oraz w określonych sytuacjach sądu opiekuńczego. W przypadkach, w których gmina uznaje potrzebę udzielenia rodzinie wsparcia poprzez pomoc rodziny wspierającej – prowadzenie tego wsparcia zależne jest od zgody rodziny (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 8 ust. 3). W przypadkach, w których to sąd opiekuńczy uznaje potrzebę udzielenia

rodzinie wsparcia poprzez pomoc rodziny wspierającej, wprowadzenie wsparcia tej zgody od rodziny nie wymaga. Sąd opiekuńczy w przypadku gdy dobro dziecka jest zagrożone, wydaje odpowiednie zarządzenie (Dz.U. z 2023 r. poz. 2809, art. 109 § 1 i 2 pkt 1), ponieważ katalog tych zarządzeń wskazany w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym jest otwarty. Jednym z takich zarządzeń może być objęcie rodziny pomocą rodziny wspierającej.

Do zadań rodziny wspierającej należy pomaganie rodzinie przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych poprzez pomoc w: opiece i wychowaniu dziecka, prowadzeniu gospodarstwa domowego oraz kształtowaniu i wypełnianiu podstawowych ról społecznych (Dz.U. z 2024 r. poz. 177, art. 29 ust. 2). Widoczne jest więc, że zakres zadań realizowanych przez rodzinę wspierającą jest szeroki. Celem działania rodziny wspierającej jest pomoc rodzinie w nauce „życia codziennego” – nauka rodzicielstwa, czyli kształtowania i rozwijania umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziców. Realizacja zadań powinna być dostosowana do sytuacji rodziny objętej pomocą rodziny wspierającej oraz do sytuacji dziecka (Bielecka, 2018). Wsparcie ze strony rodziny wspierającej powinno być aktywne i nastawione na bieżącą pomoc rodzinie przeżywającej trudności, stąd zadania takie jak opieka i wychowanie nad dzieckiem oraz prowadzenie gospodarstwa domowego. Rodzina wspierająca nie może zastępować rodziny przeżywającej trudności w prowadzeniu domu, robieniu zakupów czy wychowaniu dziecka, ale ma służyć radą pomoc (Tryniszewska, 2015).

Za zadania rodziny wspierającej można uznać:

- organizowanie czasu wolnego dzieciom z rodziny wspieranej,
- wypracowanie form wspólnego spędzania czasu przez członków rodziny,
- pomoc dzieciom w nauce,
- udzielanie wskazówek dotyczących np. gotowania, sprzątania, higieny osobistej, racjonalnego prowadzenia budżetu domowego i gospodarstwa domowego,
- udzielanie rad dotyczących sprawowania opieki i wychowania dzieci,
- zwracanie uwagi na problemy zdrowotne i edukacyjne dzieci,
- nauka kształtowania i wypełniania podstawowych ról społecznych, komunikacji w rodzinie i budowania prawidłowych relacji i więzi w ujęciu dziecko-rodzic.

Ramy czasowe pomocy rodziny wspierającej są związane z potrzebami i efektami zmian w funkcjonowaniu środowiska rodzinnego, a rezultaty wsparcia mogą być przesunięte w czasie. Nie należy jednak doprowadzić do sytuacji, aby pomoc zewnętrzna była stałym elementem życia rodziny. Efektem działań rodziny wspierającej powinno być uzyskanie przez rodzinę wspieraną poziomu stabilności, umożliwiającego jej samodzielną i odpowiednią opiekę nad dzieckiem.

Rodziny wspierające w Polsce latach 2017–2023

Z analizy danych wynika, że w Polsce w latach 2017–2023 liczba rodzin wspierających była zróżnicowana, ilustruje to tabela 1.

Tabela 1. Rodziny wspierające w Polsce latach 2017–2023

	Poszczególne lata						
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Liczba rodzin wspierających	71	102	104	67	59	73	54

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych.

Jak wynika z danych, w 2017 roku w Polsce funkcjonowało 71 rodzin wspierających, a w 2018 roku 102 rodziny wspierające, co oznacza wzrost w stosunku do 2017 roku, z czego 13 rodzin wspierających prowadziło pracę nie dłużej niż 3 miesiące, 54 nie dłużej niż 12 miesięcy. W 35 przypadkach wskazano, że dłużej niż rok. W 2018 r. z pomocy rodzin wspierających korzystało 114 rodzin (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2018 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r.).

W 2019 r. natomiast funkcjonowały 104 rodziny wspierające, z tego 26 rodzin wspierających prowadziło pracę nie dłużej niż 3 miesiące, 53 – nie dłużej niż 12 miesięcy. W 25 przypadkach wskazano, że rodziny wspierające prowadziły pracę dłużej niż rok. W 2019 r. z pomocy rodzin wspierających korzystało 118 rodzin (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2019 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r.).

W 2020 r. funkcjonowało 67 rodzin wspierających, z tego 7 rodzin wspierających prowadziło pracę nie dłużej niż 3 miesiące, 40 – nie dłużej niż 12 miesięcy. W 20 przypadkach wskazano, że rodziny wspierające prowadziły pracę dłużej niż rok. W 2020 r. z pomocy rodzin wspierających korzystało 72 rodzin (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2020 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r.).

W kolejnym 2021 r. funkcjonowało 59 rodzin wspierających, z tego 14 rodzin wspierających prowadziło pracę nie dłużej niż 3 miesiące, 33 – nie dłużej niż 12 miesięcy. W 12 przypadkach wskazano, że rodziny wspierające prowadziły pracę dłużej niż rok. W 2021 r. z pomocy rodzin wspierających korzystało 65 rodzin (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2021 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r.).

W 2022 r. funkcjonowały 73 rodziny wspierające, z tego 13 rodzin wspierających prowadziło pracę nie dłużej niż 3 miesiące, 48 – nie dłużej niż 12 miesięcy. W 12 przypadkach wskazano, że rodziny wspierające prowadziły pracę dłużej niż rok. W 2022 r. z pomocy rodzin wspierających korzystało 70 rodzin (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2022 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r.).

W 2023 r. natomiast funkcjonowały 54 rodziny wspierające, które pomagały 57 rodzinom w wypełnianiu obowiązków rodzicielskich (GUS, 2024, s. 15).

Pomimo że instytucja rodzin wspierających została wprowadzona ustawą o wspieraniu rodziny 12 lat temu, to jest mało powszechna, a niestety tendencja do tworzenia tej formy wsparcia dla rodziny jest tendencją spadkową. Jak wynika z analizy danych, rodziny wspierające są ustanawiane coraz rzadziej, a tendencja spadkowa rozpoczęta w okresie pandemii w 2020 roku utrzymuje się do roku bieżącego. Maleje również liczba rodzin, które ze wsparcia tych rodzin korzystają, najczęściej to wsparcie trwa nie dłużej niż rok.

Założenia systemu wsparcia dla rodzin naturalnych a rzeczywistość

Jak wskazywał ustawodawca w 2008 r. w założeniach projektu ustawy o wspieraniu rodziny, rodziny wychowujące dzieci w wieku szkolnym, a zwłaszcza rodziny, które mają trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych w stosunku do swoich dzieci, potrzebują pomocy w zakresie organizowania tym dzieciom czasu wolnego, pokonywania trudności szkolnych, zaburzeń zachowania. Wobec tego ustawodawca podnosił, że konieczny jest rozwój instytucji wspierających rodziny w wychowaniu i kształceniu dzieci. Rolę tę miały pełnić placówki wsparcia dziennego oraz rodziny wspierające. Podkreślał, że w pracy z rodziną bardzo ważne jest wsparcie środowiska lokalnego, a istotną rolę odegrać mogą sąsiedzi, rodziny zaprzyjaźnione, rodziny rówieśników dzieci. Jako celowe postulował zbudowanie sieci rodzin chętnych do służenia pomocą systematycznie lub w sposób doraźny, w razie potrzeby. Uzasadniał, że rodzina w kryzysie będzie mogła skorzystać, przy wypełnianiu funkcji opiekuńczych, wychowawczych i społecznych, ze wsparcia ze strony innej rodziny ze środowiska lokalnego, tzw. rodziny wspierającej. Podnosił, że rodzina chętna do pomocy i posiadająca odpowiednie predyspozycje osobowościowe mogłaby, po przejściu krótkiego szkolenia, zostać rodziną wspierającą działającą pod opieką asystenta rodzinnego i współpracować z rodziną potrzebującą pomocy, w tym z dziećmi. Założył również szeroki dostęp do pełnienia tej roli, wskazując, że funkcję rodziny wspierającej będą mogły pełnić rodziny z najbliższego środowiska przeszkolone w zakresie specyfiki pracy z rodziną i dzieckiem oraz że w zależności od zakresu udzielanej pomocy rodzina ta otrzymywałaby zwrot poniesionych kosztów. Ponadto, przewidywał, możliwość zlecania przez gminy zadań z zakresu profilaktyki i pracy z rodziną osobom pełniącym funkcję rodziny wspierającej podnosząc, że określenie form współpracy gminy (np. wolontariat, zlecanie zadań, usług) z rodziną wspierającą, dobór rodzin, zakres pełnionych obowiązków należeć będzie całkowicie do kompetencji samorządu gminy. Podnosił, że rodzinom wspierającym możliwe będzie powierzenie opieki nad dzieckiem na krótki okres (kilka dni lub nawet kilka godzin w ciągu dnia), w zależności od posiadanego doświadczenia i kwalifikacji.

Jako istotę działania rodziny wspierającej określał ścisłą współpracę z rodziną dziecka. Podkreślał, że rolę tę będą mogły odgrywać także rodziny zastępcze (osoby prowadzące rodzinne domy dziecka) lub rodziny przeszkolone i zakwalifikowane do pełnienia funkcji rodziny zastępczej (rodzinnego domu dziecka), w których sąd jeszcze nie umieścił dziecka. Wskazywał, że objęcie rodziny dziecka opieką rodziny wspierającej wynikać będzie z przyjętego oraz zaakceptowanego planu pomocy rodzinie, a tym samym założył zasadę dobrowolności i akceptacji działań przez rodzinę (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008).

W 2024 r. minęło 12 lat od wejścia w życie ustawy o wspieraniu rodziny. Przyjęcie tego aktu prawnego miało być krokiem milowym w obszarze wspierania rodziny i rozpocząć długofalowy proces zmian w tym zakresie. Założeniami ustawodawcy było przede wszystkim przeciwdziałanie wzrostom wskaźnika dzieci umieszczonych poza rodziną, koncentracja działań na rodzinie, a nie wyłącznie na dziecku, koncentracja na pracy z rodziną i traktowanie umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej jako ostateczności. Niestety, jak wynika z analizy danych na przestrzeni ostatnich 12 lat, instytucja rodzin wspierających nie odegrała znaczącej roli w aspekcie działania na rzecz wsparcia rodziny naturalnej, a liczba rodzin wspierających i wspieranych maleje.

Sytuacja nie zmieniła się nawet w 2020 r., gdy w związku ze stanem Pandemii COVID-19 w Polsce, wynikającym z rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2, wprowadzono zmiany w zakresie przepisów dotyczących rodziny, jednakże nie dotyczyły one rodziny wspierającej a pieczy zastępczej. Dotyczyły one m.in. opracowania rekomendacji i instrukcji dotyczących organizacji pracy w warunkach pandemii COVID-19, skierowanych do podmiotów pieczy zastępczej szczególnie placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz dostosowywania ich do bieżącej sytuacji epidemiologicznej w kraju. Wytyczne te zostały skierowane także do asystentów rodziny i pracowników placówek wsparcia dziennego, nie dotyczyły natomiast rodzin wspierających (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2020 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r.).

Również uchwalenie ustawy z dnia 7 października 2022 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw, która miała spowodować gruntowne zmian w przepisach dotyczących rodzin nie wpłynęło na zmianę tego stanu, nie dotyczyła ona bowiem rodzin, wspierających. Ustawa ta położyła szczególny nacisk na przyspieszenie deinstytucjonalizacji oraz usprawnienia funkcjonowania rodzinnych form pieczy zastępczej, jednakże w żadnej mierze nie dotyczyła ona rodzin wspierających (Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2022 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r., s. 5; Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2008).

Ponadto w roku 2022 ze względu na dalsze obowiązywanie w Polsce stanu pandemii oraz stanu zagrożenia epidemicznego, związanych z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2, utrzymano co do zasady rozwiązania przyjęte w 2020 r., w tym:

rekomendacje oraz instrukcje dotyczące organizacji pracy w warunkach pandemii COVID-19, (Dz.U. z 2023 r. poz. 1327, z późn. zm. art. 15), nie dotyczyły one jednak nadal rodzin wspierających.

Rok 2022 był dla rodzin ogromnym wyzwaniem w związku z wojną na Ukrainie. W celu zabezpieczenia sytuacji obywateli Ukrainy przebywających w związku z sytuacją geopolityczną na terytorium Polski, w tym szczególnie dzieci uchwalono ustawę o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. z 2023 r. poz. 103, z późn. zm.). Jej przedmiotem było odpowiednie zabezpieczenie sytuacji dzieci, w tym dzieci z pieczy zastępczej, ewakuowanych z terytorium Ukrainy. Ustawa ta wprowadziła m.in. instytucję opiekuna tymczasowego ustanawianego przez sąd opiekuńczy, do jego zadań należy reprezentacja oraz sprawowanie pieczy nad osobą i majątkiem małoletniego obywatela Ukrainy, nie poruszyła jednak kwestii dotyczących rodzin wspierających. Problematyki rodzin wspierających nie dotyczyły również zmiany z 2022 r. w ustawie o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 2023 r. poz. 1504), dotyczyły one postępowania wobec małoletnich bez opieki obywateli państw trzecich, niebędących obywatelami Ukrainy, korzystających z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz podstaw dla organów mających na dany moment najlepszą wiedzę o sytuacji faktycznej dziecka w przypadku zainicjowania wniosku o umieszczenie małoletniego w pieczy zastępczej do wskazania sądowi rodzinnemu informacji na temat osoby, która może sprawować opiekę nad dzieckiem.

Od wejścia w życie ustawy o wspieraniu rodziny, w zakresie rodzin wspierających wprowadzono jedynie zmiany dotyczące wymogów dla kandydatów dodając dodatkowe obostrzenia tj. przesłanki braku skazania prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo (Dz.U. z 2013 r. poz. 135 t. j.) oraz niefigurowania w bazie danych Rejestru Sprawców Przestępstw na Tle Seksualnym z dostępem ograniczonym (Dz.U. z 2022 r. poz. 2140 zm.), jak również zmiany związane z możliwością sporządzenia opinii dotyczącej rodziny wspierającej przez dyrektora centrum usług społecznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 1818 zm.) oraz umożliwienia upoważnienia go przez wójta do ustanawiania rodziny wspierającej lub zawierania i rozwiązywania umów (Dz.U. z 2019 r. poz. 1818 zm.). Zmiany te nie wpłynęły jednak w istotny sposób na rozwój tej instytucji.

Podsumowanie

Pomimo założeń ustawodawcy, rodzin wspierających nie można uznać za znaczący elementem w realizacji polityki prorodzinnej. Powodem tego stanu, w mojej ocenie, są obowiązujące przepisy, które w ogólny sposób określają zarówno tę instytucję, nie precyzując *de facto* zadań rodziny wspierającej, jak i zasad jej ustanowienia, w tym kwestii

związanych z zawieraniem umów, czy rozliczaniem kosztów pomocy. Brak ponadto precyzji w zakresie regulacji dotyczącej możliwości równoczesnego korzystania przez rodzinę wspierającą z pomocy asystenta rodziny. Ustawodawca powinien zatem dla usprawnienia funkcjonowania instytucji rodzin wspierających podjąć działania w celu wprowadzenia zmian w przepisach tak, aby zachęcić zarówno osoby do sprawowania tej funkcji, jak i rodziny zmagające się z trudnościami do tego, by zgłaszały wolę uzyskania takiej pomocy. Propozycją mogłyby być szkolenia dla osób zainteresowanych, które pozwoliłyby na zdobycie wiedzy dotyczącej funkcjonowania tej instytucji w praktyce, jak również promowanie tej instytucji w kampaniach społecznościowych. Ponadto pożądane wydaje się określenie kierunku organizacji rodzin wspierających poprzez usystematyzowanie na poziomie samorządowym – czy podejmować kroki w celu formalizacji funkcjonowania rodzin wspierających, czy też pozostawienia swobody zarówno w działaniach, jak i relacjach z rodziną wspieraną. W celu skutecznego wspierania rodzin przeżywających trudności opiekuńczo-wychowawcze niezbędna jest również współpraca zarówno instytucji publicznych, w tym przedszkoli, szkół, poradni psychologiczno-pedagogicznych czy placówek wsparcia dziennego jak i służb społecznych, zespołów kuratorskiej służby sądowej, organizacji pozarządowych zobowiązanych do wspierania rodziny (Bielecka, 2018). Takie działania są konieczne i powinny zostać podjęte niezwłocznie, ponieważ prawidłowy, rozwój dziecka jest możliwy w prawidłowo, funkcjonującej rodzinie. Wzory postępowania dziecko czerpie z zachowań rodziców, zatem, aby były one odpowiednie dla dziecka wkraczającego w życie społeczne w przypadku, gdy w rodzinie pojawiają się trudności w sprawowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, należy tym trudnościom zapobiegać. Pomoc rodziny wspierającej może w tym przypadku okazać się szczególnie odpowiednia, ponieważ dziecko, gdy rodzina korzysta z takiego wsparcia, nie zostaje pozbawione swojego naturalnego środowiska. Umożliwia to utrzymanie więzi z rodzicami, a po unormowaniu sytuacji rodzinnej – prawidłowy rozwój oraz uczestnictwo w życiu rodzinnym i społecznym.

Bibliografia

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Babbie, E. R. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balcerzak-Paradowska, B. (2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków: przemiany, zagrożenia, potrzeba działań*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Bielecka, E. (2028). Rodzina wspierająca – dedykowana forma wsparcia dla rodzin z problemami opiekuńczo-wychowawczymi. *Praca Socjalna*, 2(33), 144–165.

- Giddens, A. (2007). *Socjologia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gudbrandsson, B. (2006). Dzieci w instytucjach opiekuńczych: zapobieganie instytucjonalizacji i alternatywne formy opieki w krajach europejskich. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 5(4), 1–32.
- Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2018 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. z 2019 r. poz. 1111 i 924). (2019). Pobrano 19.12.2024 z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2018-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej-dz-u-z-2019-r-poz-1111-i-924>.
- Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2019 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. z 2020 r. poz. 821). (2020). Pobrano 19.12.2024 z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2019-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej-dz-u-z-2020-r-poz-821>.
- Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2020 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Druk nr 1506. (2021). Pobrano 19.12.2024 z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2020-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej>.
- Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2021 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Druk nr 2545. (2022). Pobrano 19.12.2024 z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2021-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej>.
- Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2022 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. (2023). Pobrano 19.12.2024 z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2022-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej>.
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. W. (1997). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 r. (Dz. U. z 2023 r. poz. 2809).
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. 1991.120.526).
- Krasiejko, I. (2012). *Metodyka działania asystenta rodziny. Różne modele pracy socjalnej i terapeutycznej z rodziną*. Śląsk. Wydawnictwo Naukowe.
- Krasiejko, I. (2012). Asystent rodziny – profesjonalista, ale nie cudotwórca. *Praca Socjalna*, 4, 16–38.
- Krasiejko, I. (2013). *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii i praktyki nowej profesji społecznej*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Królak, B., Rączka, M. (2017). *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. C. H. Beck.

- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. (2008). Założenia projektu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej nad dzieckiem. Pobrano 19.12.2024 z: http://www.frs.pl/docs/założenia_ustawy_o_wspieraniu_rodziny_i_systemie_pieczy_zastępczej_nad_dzieckiem_luty_2009_roku.pdf.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych; Andrzejewski, M. (1999). *Prawna ochrona rodziny*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niesyt, D. (2020). Rodzina wspierająca jako forma wsparcia rodziny. *Praca Socjalna*, 6(35), 40.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Portal Dziecko Krzywdzone. (2024). Pobrano 19.12.2024 z: <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/262/183>.
- Rogulska, A. (2011). Rodzinna opieka zastępcza i działania wspierające rodzinę naturalną. W: A. Roguska, M. Danielak-Chomać, B. Kulig (red.), *Rodzinne formy opieki zastępczej. Teoria i praktyka* (ss. 19–36). Fundacja na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa,” Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce w Polsce.
- Rozporządzenie Ministra Rodziny i Polityki Społecznej w sprawie rodzinnego wywiadu środowiskowego z dnia 8 kwietnia 2021 r. (Dz. U. z 2021 r. poz. 893).
- Sozańska, E. (2014). Rodzina jako środowisko wychowania w wartościach. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 23(3), 39–51.
- Tryniszewska, K. (2015). *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Komentarz*. Wolters Kluwer.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, zwana ustawą o wspieraniu rodziny (Dz. U. z 2024 r. poz. 177).
- Ustawa o Krajowym Rejestrze Karnym z dnia 24 maja 2000 r. (Dz. U. z 2024 r. poz. 276).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2024 r. poz. 1283).
- Uzasadnienie do projektu ustawy o rodzinnej opiece zastępczej, Druk Sejmowy nr 628, Sejm RP VI kadencji. Pobrano 19.12.2024 z: [http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/10BD96834F64AC-CDC125746700371134/\\$file/628.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/10BD96834F64AC-CDC125746700371134/$file/628.pdf).
- Główny Urząd Statystyczny. (2024). *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2023 r.* Zakład Wydawnictw Statystycznych. Pobrano 19.12.2024 z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spooleczna/pomoc-spooleczna-i-opieka-nad-dzieckiem-i-rodzina-w-2023-roku,10,15.html>.
- Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych (Dz. U. z 2023 r. poz. 1327, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz. U. z 2023 r. poz. 103, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 2023 r. poz. 1504).

Znaczenie rodziny jako podstawowego środowiska wsparcia dla osób ze stwardnieniem rozsianym w Polsce

The Importance of Family as a Fundamental Support Environment for People with Multiple Sclerosis in Poland

STRESZCZENIE

W artykule przeanalizowano rolę rodziny jako podstawowego środowiska wsparcia dla osób ze stwardnieniem rozsianym (SM), koncentrując się na jej wpływie na strategie radzenia sobie z chorobą, dobrostan emocjonalny oraz codzienne funkcjonowanie pacjentów. Celem badania było zidentyfikowanie wyzwań, z jakimi mierzą się osoby chore na SM, oraz określenie skutecznych praktyk wsparcia rodzinnego. Wykorzystano metodologię jakościową, przeprowadzając 25 pogłębionych wywiadów indywidualnych z osobami chorującymi na SM od co najmniej trzech lat. W badaniu uczestniczyły zarówno osoby zrzeszone w organizacjach wsparcia, jak i niezrzeszone, co pozwoliło na uzyskanie szerokiej perspektywy. Badania zrealizowano w Polsce w okresie od lipca do listopada 2024 roku. Wyniki wskazują na kluczową rolę rodziny w zapewnianiu wsparcia fizycznego, emocjonalnego i organizacyjnego, a także w przeciwdziałaniu izolacji społecznej. Respondenci podkreślili znaczenie elastycznych strategii wsparcia, dostosowanych do zmieniających się etapów choroby oraz potrzebę uzupełniania działań rodzinnych przez zewnętrzne formy pomocy, takie jak wsparcie psychologiczne czy rehabilitacyjne. Uzyskane wyniki stanowią podstawę do formułowania zaleceń dotyczących poprawy jakości opieki nad osobami z SM oraz wskazują kierunki dalszych badań nad wsparciem rodzinnym i społecznym dla osób z SM.

Słowa kluczowe: stwardnienie rozsiane, rodzina, strategie wsparcia, rehabilitacja, wsparcie psychiczne

ABSTRACT

The article examines the role of family as a primary support environment for individuals with multiple sclerosis (MS), focusing on its impact on coping strategies, emotional well-being, and daily functioning. The study aimed to identify the challenges faced by individuals with MS and determine effective family support practices. A qualitative research methodology was employed, consisting of 25 in-depth interviews with individuals who had been living with MS for at least three years. The study included participants both affiliated with MS support organizations and those without formal affiliations, providing a broad perspective. The research was conducted in Poland from July to November 2024. The findings highlight the critical role of family in providing physical, emotional, and organizational support, as well as in mitigating social isolation. Respondents emphasized the importance of flexible support strategies tailored to the evolving stages of the disease and the need to complement family efforts with external forms of assistance, such as psychological and rehabilitative support. The results serve as a foundation for formulating recommendations to improve care quality and identify directions for further research on family and social support for individuals with MS.

Keywords: multiple sclerosis, family, support strategies, rehabilitation, psychological support

Wstęp

Stwardnienie rozsiane jest chorobą przewlekłą, która wpływa na centralny układ nerwowy, prowadząc do licznych zaburzeń fizycznych, emocjonalnych i poznawczych. Zmaganie się z chorobą wymaga wsparcia nie tylko medycznego, ale również psychicznego i społecznego, którego w największym stopniu dostarcza rodzina. Rola rodziny w zapewnianiu wsparcia psychologicznego i emocjonalnego jest kluczowa w radzeniu sobie z wyzwaniami związanymi z przewlekłymi chorobami neurologicznym. Silna sieć wsparcia rodzinnego jest konsekwentnie powiązana z lepszymi wynikami psychologicznymi u osób z chorobami przewlekłymi, takimi jak stwardnienie rozsiane. W obliczu postępującej choroby rodzina odgrywa kluczową rolę, stając się podstawowym środowiskiem wsparcia dla chorego. Jak zauważają badacze, wsparcie społeczne jest ważnym zasobem, dzięki któremu człowiek radzi sobie w trudnych sytuacjach (Gerymski, 2018).

Badania wskazują również, że w opiece nad pacjentem ze stwardnieniem rozsianym kluczowe jest uwzględnienie faktu, że wzrost poziomu niepełnosprawności zwiększa zapotrzebowanie na wsparcie, które ma większy wpływ na jakość życia osób z SM niż sama niepełnosprawność. Oznacza to, że oprócz zapewnienia odpowiedniej opieki medycznej i fizjoterapeutycznej, istotne jest również zwrócenie uwagi na sieci społeczne pacjenta oraz ocenę, czy otrzymuje on wsparcie emocjonalne, instrumentalne i materialne adekwatne do jego potrzeb. W sytuacji, gdy wsparcie ze strony najbliższych jest niewystarczające lub całkowicie brakujące, warto rozważyć włączenie

pacjenta do grup wsparcia dla osób z SM lub zachęcenie do skorzystania z pomocy oferowanej przez fundacje specjalizujące się w pomocy tej grupie chorych (Dymecka i Gerymski, 2020).

W artykule zostały przedstawione różnorodne aspekty wsparcia rodzinnego, w tym strategię radzenia sobie z wyzwaniami, jakie stawia przed rodziną opieka nad osobą z SM. Wsparcie buduje poczucie wspólnoty i więzi społecznych, umożliwiając jednostce czerpanie pozytywnych emocji, korzystanie z porad oraz doświadczanie troski i opieki (Szymańska i Sienkiewicz, 2011). Szczególny nacisk został położony na adaptację rodziny do nowych ról i obowiązków oraz na znaczenie relacji rodzinnych w poprawie jakości życia chorych. Wielowymiarowe wsparcie rodzinne może znacząco poprawić ogólną jakość życia osób żyjących ze stwardnieniem rozsianym. W niniejszym artykule przedstawiono również praktyczne aspekty rehabilitacji oraz integracji społecznej, które są kluczowe dla zdrowia psychicznego i fizycznego osób z SM.

Choroba sama w sobie może wpływać na rozmiar sieci społecznych oraz zdolność do ich wykorzystywania. Badania dotyczące osób z chorobami przewlekłymi, w tym również z SM, których następstwem jest niepełnosprawność, pokazują, że choroba osłabia relacje społeczne, zmniejsza liczbę kontaktów towarzyskich i przyczynia się do rozpadu więzi rodzinnych (Wrzesińska i in., 2008). Rodzina w kontekście wsparcia osób z SM to nie tylko krewni biologiczni, ale także osoby bliskie emocjonalnie, takie jak partnerzy życiowi. Według tej definicji rodzina oznacza grupę, która tworzy „naturalną sieć wsparcia”, dostosowaną do indywidualnych potrzeb chorego, oferującą wsparcie fizyczne, emocjonalne i finansowe.

Na jakość życia osób z SM wpływają m.in. stopień niepełnosprawności i występujące objawy (Dymecka i Bidzan, 2018). Zrozumienie dynamiki rodzinnej jest kluczowe dla projektowania interwencji mających na celu poprawę zarządzania chorobami przewlekłymi. Dzięki bliskości emocjonalnej oraz codziennemu zaangażowaniu rodzina staje się stabilizatorem w obliczu wyzwań, jakie niesie SM.

Podstawy metodologiczne badań

Badanie zostało przeprowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego, który stanowi jedno z kluczowych podejść we współczesnych naukach społecznych, szczególnie w badaniach jakościowych. Interpretatywizm zakłada, że rzeczywistość społeczna nie istnieje w sposób obiektywny i niezależny od człowieka, lecz jest konstruowana przez jednostki poprzez ich codzienne doświadczenia, relacje i praktyki. W centrum tego podejścia znajduje się zrozumienie znaczeń nadawanych przez ludzi własnym przeżyciom, a nie ich mierzenie czy obiektywna klasyfikacja.

Zgodnie z przyjętym paradygmatem, niniejsze badanie miało na celu szczegółowe poznanie doświadczeń życiowych osób chorujących na stwardnienie rozsiane, ze szczególnym uwzględnieniem roli wsparcia rodzinnego oraz społecznego w procesie radzenia sobie z codziennością, adaptacji do zmian wynikających z postępu choroby oraz zachowania jakości życia. Wybór tego podejścia był podyktowany przekonaniem, że doświadczenie choroby przewlekłej, jaką jest SM, ma głęboko subiektywny charakter i nie może być w pełni uchwycone wyłącznie poprzez metody ilościowe czy medyczne klasyfikacje. To, jak osoby chore interpretują swoje relacje z bliskimi, jak definiują pomoc, zależność, niezależność czy wsparcie emocjonalne, miało kluczowe znaczenie dla celów badania.

Przyjęcie perspektywy interpretatywnej pozwoliło na otwartość wobec złożoności i różnorodności indywidualnych historii. Respondenci mieli możliwość opowiedzenia o swojej codzienności, relacjach rodzinnych, trudnościach, strategiach przetrwania i znaczeniu otrzymywanego wsparcia. Zastosowana technika wywiadu pogłębionego była zgodna z założeniami paradygmatu: umożliwiała swobodną ekspresję, ujawnienie emocji i refleksji.

Aby uzyskać odpowiedni wgląd w perspektywy osób chorujących na stwardnienie rozsiane, przeprowadzono 25 pogłębionych wywiadów indywidualnych, które umożliwiły zbadanie codziennych wyzwań, emocjonalnych i fizycznych obciążeń, a także potrzeb związanych z opieką i pomocą społeczną. Pogłębiony wywiad indywidualny, jako metoda jakościowa, jest szczególnie przydatny w badaniach dotyczących doświadczeń osób zmagających się z przewlekłą chorobą, ponieważ pozwala na wydobycie znaczeń nadawanych przez respondentów ich własnym przeżyciom i sytuacjom życiowym (Kvale, 2007; Rubin i Rubin, 2012).

Zastosowana technika wpisuje się w paradygmat interpretacyjny, zakładający, że wiedza społeczna jest konstruowana poprzez język, relacje i kontekst biograficzny (Denzin i Lincoln, 2011). Pogłębione wywiady umożliwiają dotarcie do subiektywnych sensów, których nie da się uchwycić za pomocą narzędzi ilościowych – pozwalają zrozumieć, jak chorzy doświadczają wsparcia rodzinnego, jakie emocje towarzyszą im w codziennym funkcjonowaniu i jakie strategie przyjmują w obliczu postępującej choroby (Charmaz, 2014; Flick, 2011).

Wybór tej metody był również uzasadniony koniecznością budowania relacji opartej na zaufaniu, w której uczestnicy mogą swobodnie dzielić się osobistymi historiami, niekiedy dotyczącymi bardzo intymnych aspektów życia. Jak podkreśla Svend Brinkmann (2013), wywiad pogłębiony nie jest wyłącznie narzędziem zbierania danych, ale również przestrzenią dialogu i współtworzenia znaczeń między badaczem a respondentem.

Zebrany materiał empiryczny został następnie poddany analizie tematycznej, co umożliwiło wyodrębnienie głównych kategorii dotyczących form wsparcia oraz ich znaczenia w codzienności osób żyjących z SM.

Respondentami badania były osoby chorujące na SM od ponad 3 lat, co pozwoliło na uzyskanie relacji opartych na długotrwałym doświadczeniu z chorobą i lepszym rozumieniu jej wpływu na różne aspekty życia. W grupie uczestników znaleźli się zarówno chorzy zrzeszeni w organizacjach zajmujących się wsparciem osób z SM, jak i osoby niezrzeszone. Taki dobór respondentów umożliwił uzyskanie szerokiego spojrzenia na sytuację osób z SM – zarówno tych, które korzystają z pomocy organizacji, jak i tych, które radzą sobie samodzielnie, co pozwoliło na analizę różnic wynikających z dostępu do zorganizowanego wsparcia.

Na etapie przygotowań opracowano listę pytań kierunkowych, które miały za zadanie ukierunkować wywiady na kluczowe kwestie związane z doświadczeniami chorych na SM. Pytania obejmowały tematy dotyczące codziennego życia z chorobą, potrzeb i oczekiwań wobec wsparcia rodzinnego, wpływu SM na relacje społeczne, a także poziomu dostępności wsparcia społecznego i medycznego.

Badanie było realizowane w okresie od lipca do listopada 2024 roku. Dobór uczestników miał charakter celowy, co jest zgodne z założeniami badań jakościowych, w których celem nie jest statystyczna reprezentatywność, lecz uzyskanie bogatego i zróżnicowanego materiału empirycznego (Patton, 2015). Do udziału w badaniu zaproszono osoby chorujące na stwardnienie rozsiane, zróżnicowane pod względem wieku, płci, czasu trwania choroby, sytuacji rodzinnej i miejsca zamieszkania. Takie zróżnicowanie umożliwiło ujęcie tematu z wielu perspektyw oraz uwzględnienie kontekstów, które mogą mieć wpływ na doświadczanie choroby i formy otrzymywanego wsparcia.

W sumie przeprowadzono 25 pogłębionych wywiadów indywidualnych, trwających od 60 do 90 minut. Wywiady były realizowane w dogodnym dla respondentów czasie w formie zdalnej. Taka forma kontaktu zapewniła uczestnikom poczucie prywatności i swobody, co sprzyjało otwartym i szczerym wypowiedziom na temat ich doświadczeń.

Wywiady były nagrywane za zgodą respondentów, a następnie transkrybowane w całości.

Zakres pytań i tematyka wywiadów

Wywiady były skonstruowane wokół kilku kluczowych obszarów tematycznych:

1. Codzienne funkcjonowanie i wyzwania związane z SM: respondenci opowiadali o tym, jak SM wpływa na ich codzienne życie, jakie trudności napotykają w związku z ograniczeniami fizycznymi, zmęczeniem, a także problemami poznawczymi i emocjonalnymi. Pytania dotyczyły również dostosowania przestrzeni domowej oraz zmian w nawykach życiowych wynikających z choroby.

2. Rola wsparcia rodzinnego: część pytań skupiała się na znaczeniu wsparcia ze strony rodziny. Respondenci opisywali, jak ich bliscy pomagają im radzić sobie z chorobą, w jaki sposób dostosowują wsparcie do potrzeb i jak radzą sobie z wyzwaniami związanymi z opieką. Badano także, jak obecność rodziny wpływa na ich samopoczucie i poczucie bezpieczeństwa.
3. Wpływ choroby na relacje społeczne: ważnym elementem rozmów były pytania dotyczące relacji społecznych – tego, jak SM wpływa na kontakty z przyjaciółmi, znajomymi oraz dalszą rodziną. Respondenci mieli możliwość podzielenia się swoimi doświadczeniami związanymi z izolacją społeczną, wykluczeniem oraz ograniczeniami wynikającymi z choroby, a także z potrzebą wsparcia emocjonalnego poza najbliższym kręgiem rodzinnym.
4. Dostępność i jakość wsparcia zewnętrznego: uczestnicy badania mieli możliwość wyrażenia swoich opinii na temat wsparcia oferowanego przez organizacje pozarządowe, grupy wsparcia oraz służbę zdrowia. Rozmowy dotyczyły także dostępu do rehabilitacji, pomocy psychologicznej oraz opieki medycznej. Respondenci wskazywali na swoje oczekiwania względem wsparcia zewnętrznego oraz na trudności, z jakimi się spotykają w uzyskiwaniu potrzebnej pomocy.
5. Potrzeby i oczekiwania na przyszłość: na koniec wywiadów zadano pytania dotyczące przyszłych oczekiwań i potrzeb respondentów w kontekście wsparcia rodzinnego i społecznego. Respondenci dzielili się swoimi refleksjami na temat tego, jakich zmian w systemie opieki zdrowotnej oraz wsparcia społecznego oczekują, aby ich życie z SM było łatwiejsze i bardziej komfortowe.

Zebrany materiał empiryczny poddano analizie tematycznej, zgodnie z podejściem zaproponowanym przez Virginie Braun i Victorię Clarke (2006, 2012). Analiza ta została przeprowadzona w kilku etapach:

1. Zapoznanie się z danymi – wielokrotne czytanie transkrypcji w celu osadzenia się w kontekście wypowiedzi i identyfikacji pierwszych intuicyjnych kategorii.
2. Kodowanie danych – ręczne kodowanie fragmentów wypowiedzi odnoszących się do doświadczeń choroby, wsparcia rodzinnego i społecznego oraz strategii adaptacyjnych.
3. Poszukiwanie tematów – grupowanie kodów w szersze motywy, które oddawały wspólne wzorce znaczeniowe pojawiające się w narracjach.
4. Przegląd tematów – weryfikacja spójności tematów oraz ich adekwatności względem danych.
5. Nazwanie i zdefiniowanie tematów – opracowanie końcowej listy głównych kategorii tematycznych oraz ich opisów.

6. Tworzenie narracji analitycznej – interpretacja tematów w świetle celów badania oraz teorii wsparcia społecznego i relacyjnego.

Analiza tematyczna jest elastyczną i szeroko wykorzystywaną metodą w badaniach jakościowych, pozwalającą na identyfikację i interpretację wzorców znaczeniowych w dużych zbiorach danych tekstowych (Braun i Clarke, 2006).

Problemy napotykane przez osoby chore na SM

Badania ujawniły pięć głównych obszarów problemów, z jakimi zmagają się osoby chore na SM:

- Problemy fizyczne i mobilność: osłabienie mięśni, zmęczenie i trudności z koordynacją prowadzą do ograniczeń w codziennym funkcjonowaniu, co znacząco wpływa na jakość życia.
- Problemy emocjonalne i psychiczne: lęk, depresja oraz niepewność co do przyszłości mogą negatywnie oddziaływać na zdrowie psychiczne chorego, pogłębiając poczucie osamotnienia.
- Problemy społeczne i izolacja: ograniczenia fizyczne często prowadzą do wykluczenia społecznego, co skutkuje osłabieniem kontaktów z innymi ludźmi i nasileniem poczucia izolacji.
- Problemy finansowe: leczenie SM, rehabilitacja i specjalistyczna opieka wiążą się z wysokimi kosztami, które mogą przerosnąć budżet rodziny, zwłaszcza w sytuacji, gdy chory nie jest w stanie pracować.
- Problemy z organizacją codziennego życia: choroba wymaga planowania i organizacji dnia, co jest szczególnie trudne w obliczu zmieniających się objawów i nieprzewidywalności SM.

Główne strategie wsparcia stosowane przez rodziny

Na podstawie wyników wywiadów wyłoniono kluczowe strategie wsparcia stosowane przez rodziny do pomocy bliskim chorującym na SM:

Wsparcie fizyczne i pomoc w codziennych czynnościach

Rodzina często dostosowuje przestrzeń domową, pomagając choremu w codziennych obowiązkach i wspierając jego rehabilitację. Takie działania pozwalają choremu na zachowanie jak największej samodzielności, a także umożliwiają oszczędzanie energii, która może być pożytkowana na aktywności związane z rehabilitacją i leczeniem.

Respondentka R4 zauważyła:

Mąż przystosował łazienkę tak, żebym mogła się samodzielnie wykąpać. To drobna rzecz, ale dzięki temu nie muszę nikogo wołać i czuję się bardziej niezależna.

Z kolei R18 stwierdziła:

Mama codziennie rano pomaga mi się ubrać i przygotowuje śniadanie, żebym mogła spokojnie zacząć dzień bez zmęczenia.

Respondent R6 podkreślał:

Brat zawsze mi towarzyszy, kiedy wychodzę na spacer – nie tylko dla bezpieczeństwa, ale też, żeby dodać mi otuchy.

Natomiast R22 mówiła:

Dzieci tak poukładały meble w mieszkaniu, żebym mogła poruszać się swobodnie na wózku. To dla mnie ogromna zmiana na plus.

Wsparcie emocjonalne i psychiczne

Rodzina zapewnia choremu poczucie bezpieczeństwa i stabilności, tworząc przestrzeń do rozmowy i motywując do dbałości o zdrowie psychiczne. Wsparcie emocjonalne pomaga w walce z depresją, lękiem i poczuciem osamotnienia, które często towarzyszą osobom chorym na SM.

R11 powiedziała:

Kiedy mam gorszy dzień, córka zawsze siada ze mną i po prostu słucha. Nie zawsze ma odpowiedzi, ale daje mi poczucie, że nie jestem sama.

R15 dodała:

Mąż mówi mi codziennie, że damy radę, nawet kiedy ja w to nie wierzę. To jego spokój mnie podnosi.

R2 zauważyła:

Mam taką umowę z siostrą, że raz w tygodniu robimy „dzień dla siebie”. To zawsze coś, co poprawia mi nastrój.

Z kolei R9 zaznaczyła:

Córka dba, żebym chodziła na terapię – czasem mnie zawiezie, czasem po prostu przypomni. Sama wiem, że to dla mnie ważne, ale bez niej byłoby trudniej.

Pomoc w utrzymywaniu kontaktów społecznych

Rodzina wspiera chorego w utrzymaniu aktywności społecznej, organizując spotkania towarzyskie lub zachęcając do uczestnictwa w grupach wsparcia. Tego typu aktywność przeciwdziała izolacji i wykluczeniu, co pozytywnie wpływa na samopoczucie chorego.

R3 relacjonowała:

To moja siostra zapisała mnie do grupy wsparcia online. Na początku nie chciałam, ale teraz te spotkania to dla mnie naprawdę ważny punkt tygodnia.

R20 powiedziała:

Mąż regularnie zaprasza znajomych na kawę, żebym miała kontakt z ludźmi, nawet jeśli nie wychodzę z domu.

Według R1:

Córka przypomina mi, żebym zadzwoniła do koleżanek – czasem to wystarczy, żeby dzień był lepszy.

R17 dodała:

Syn zabiera mnie na wydarzenia lokalne, nawet jeśli mam opory. Dzięki temu czuję, że wciąż jestem częścią wspólnoty.

Wsparcie finansowe i organizacyjne

Bliscy często pomagają zarządzać kosztami leczenia, organizują wizyty lekarskie oraz dbają o dostępność leków i niezbędnych materiałów, co pozwala odciążyć chorego z organizacyjnych trudności.

R8 wskazał:

Syn pilnuje wszystkich moich wizyt u lekarzy i leków. Robi przelewy za rehabilitację, bo ja się w tym wszystkim gubię.

Z kolei R19 relacjonowała:

To mąż od razu załatwił dofinansowanie z PFRON, ja nie miałam siły, żeby się w to zagłębiać.

R25 opowiadała:

Córka zrobiła mi specjalny kalendarz z datami badań i przypomnieniami o lekach. Bardzo to ułatwia życie.

R6 zauważył także:

Brat co miesiąc odkłada trochę pieniędzy na „czarną godzinę”, żebym nie musiała się martwić, gdyby coś się nagle pogorszyło.

Pomoc w organizacji dnia codziennego i planowaniu

Rodziny wspierają chorego w ustalaniu nawyków i planowaniu aktywności, dostosowując je do zmieniających się objawów choroby. Tego rodzaju pomoc pozwala choremu lepiej dostosować się do codziennych wyzwań i minimalizuje stres związany z koniecznością reorganizacji planów.

R10 opisała:

Mój partner wie, że rano mam najmniej siły, więc zaplanował nasze codzienne sprawy tak, że najwięcej robimy po południu. Dzięki temu nie muszę się spinać, że znowu czegoś nie zdążę.

R13 zauważyła:

Mama przypomina mi, żebym robiła przerwy w ciągu dnia. Sama bym o tym zapomniała, a potem jestem wyczerpana.

Z kolei R14 powiedział:

Z żoną planujemy tydzień z góry. To daje mi poczucie kontroli i redukuje stres.

R4 wspomniała również:

Siostra pomaga mi rozłożyć trudniejsze zadania na kilka dni, żebym się nie przeciążała. Dzięki temu udaje mi się je zrealizować bez pogorszenia stanu.

Ograniczenia

Każde badanie, w tym również prezentowane w niniejszym artykule, ma swoje ograniczenia. Po pierwsze, zastosowanie metodologii jakościowej opiera się na subiektywnych relacjach respondentów, co może wpływać na interpretację wyników. Chociaż dobór uczestników uwzględniał osoby zrzeszone w organizacjach wsparcia oraz niezrzeszone, wyniki mogą nie odzwierciedlać doświadczeń wszystkich osób z SM, szczególnie tych z różnym dostępem do opieki medycznej czy wsparcia społecznego. Po drugie, badanie koncentrowało się na jednej lokalizacji geograficznej, co ogranicza jego generalizację na inne kraje, o odmiennych warunkach kulturowych i społecznych. Ponadto wywiady przeprowadzono w formie zdalnej, co mogło wpłynąć na otwartość respondentów i jakość uzyskanych danych. Warto również zauważyć, że ograniczenie liczby uczestników do 25 osób sprawia, że otrzymane wyniki należy traktować jako punkt wyjścia do bardziej kompleksowych badań. Dalsze analizy mogłyby także uwzględniać perspektywę opiekunów oraz członków rodzin osób z SM, aby lepiej zrozumieć dynamikę wsparcia rodzinnego. Pomimo tych ograniczeń badanie dostarcza istotnych informacji i stanowi cenny wkład w rozwój wiedzy na temat wsparcia rodzinnego dla osób z SM.

Wyniki i wnioski

Dzięki przeprowadzeniu pogłębionych wywiadów indywidualnych uzyskano kompleksowy obraz doświadczeń osób z SM. Respondenci opisali różnorodne aspekty swojego życia z chorobą, a ich relacje wskazały na kluczową rolę wsparcia rodzinnego oraz znaczenie zrozumienia i akceptacji ze strony najbliższego otoczenia. Wywiady potwierdziły, że rodzina jest niezastąpionym źródłem pomocy, zarówno w codziennych czynnościach, jak i w radzeniu sobie z wyzwaniami emocjonalnymi. Jednocześnie badanie wykazało potrzebę wzmocnienia wsparcia zewnętrznego – zarówno psychologicznego, jak i finansowego – które mogłoby odciążyć rodziny i zapewnić bardziej kompleksową opiekę osobom chorym na SM.

Podsumowując, metodologia badania, oparta na pogłębionych wywiadach indywidualnych, pozwoliła uzyskać cenne informacje na temat codziennych wyzwań i potrzeb osób z SM. Wyniki badania stanowią podstawę do formułowania rekomendacji zarówno dla rodzin, jak i instytucji zajmujących się wsparciem osób chorych na SM, a także wskazują kierunki dalszych badań w obszarze wsparcia rodzinnego i społecznego dla osób dotkniętych tą chorobą.

Podsumowanie

Rodzina odgrywa niezastąpioną rolę jako podstawowe środowisko wsparcia dla osób chorych na stwardnienie rozsiane (SM), stając się filarem, na którym opiera się codzienne funkcjonowanie chorego. Stwardnienie rozsiane jako choroba przewlekła o nieprzewidywalnym przebiegu, wymaga wsparcia na wielu poziomach – od fizycznego, przez emocjonalny, po organizacyjny. Kluczowym elementem efektywnej opieki jest zrozumienie indywidualnych potrzeb chorego oraz elastyczność rodziny w dostosowywaniu swoich działań do zmieniających się objawów choroby i jej postępu.

Jednym z najważniejszych aspektów wsparcia jest zapewnienie dostępu do pomocy psychologicznej zarówno dla chorego, jak i jego opiekunów. Wsparcie emocjonalne pomaga osobom z SM radzić sobie z lękiem, depresją i innymi wyzwaniami psychicznymi, które często towarzyszą tej chorobie. Jednocześnie opiekunowie rodzinni, narażeni na ryzyko wypalenia emocjonalnego, potrzebują narzędzi i przestrzeni do dbania o swoje zdrowie psychiczne. Odpowiednio zaprojektowane programy wsparcia psychologicznego mogą zapobiec przeciążeniom, wzmacniając jednocześnie zdolność rodziny do pełnienia swojej funkcji.

Edukacja rodzin na temat SM jest kolejnym istotnym elementem wsparcia. Świadomość specyfiki choroby, umiejętność reagowania na zmieniające się potrzeby chorego oraz wiedza o dostępnych zasobach i strategiach pomocy mogą znacząco poprawić

jakość życia zarówno pacjentów, jak i ich bliskich. Regularne konsultacje z lekarzami i specjalistami są nieodzowne w zapewnianiu adekwatnego wsparcia, dostosowanego do konkretnego etapu choroby.

Ważnym uzupełnieniem działań rodziny jest włączenie społeczności lokalnej oraz instytucji oferujących pomoc w opiece nad osobami z SM. Usługi takie jak opieka dzienna, rehabilitacja czy wsparcie finansowe odciążają opiekunów i pozwalają na bardziej holistyczne podejście do potrzeb chorego. Włączenie organizacji pozarządowych, grup wsparcia oraz programów społecznych może znacząco wzbogacić dostępne formy pomocy, tworząc bardziej kompleksowe systemy wsparcia.

Nieodzownym elementem opieki jest regularne monitorowanie zdrowia psychicznego pacjentów. Osoby z SM często doświadczają izolacji społecznej, poczucia osamotnienia oraz trudności w radzeniu sobie z chorobą. Stały dostęp do psychologów i terapeutów może pomóc w zapobieganiu depresji i wspieraniu chorych w codziennym funkcjonowaniu.

Dalsze badania nad rolą rodziny i rozwijanie strategii wsparcia są kluczowe dla poprawy jakości życia osób z SM. Szczególny nacisk powinien być położony na długoterminowe efekty wsparcia rodzinnego, różnorodność potrzeb na różnych etapach choroby oraz wpływ wsparcia zewnętrznego na sytuację chorych. Wnioski z takich badań mogą przyczynić się do opracowania bardziej efektywnych i zindywidualizowanych strategii pomocy.

Podsumowując, zaangażowanie rodziny, połączone z odpowiednią edukacją, wsparciem psychologicznym i społecznym, odgrywa fundamentalną rolę w procesie radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z SM. Rodzina, wspierana przez społeczności lokalne, instytucje oraz specjalistów, tworzy stabilne i bezpieczne środowisko, które umożliwia osobom z SM nie tylko przetrwanie, ale także czerpanie satysfakcji z życia pomimo ograniczeń wynikających z choroby. Tylko poprzez wspólne działanie i kompleksowe podejście możemy osiągnąć znaczącą poprawę jakości życia chorych oraz ich bliskich.

Bibliografia

- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology [Wykorzystanie analizy tematycznej w psychologii]. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V. (2012). Thematic Analysis [Analiza tematyczna]. *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (2). American Psychological Association.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing* [Wywiad jakościowy]. Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* [Konstruowanie teorii ugruntowanej]. SAGE Publications.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (red.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* [Podręcznik badań jakościowych SAGE]. SAGE Publications.
- Dymecka, J., Bidzan, M. (2018). Biomedical variables and adaptation to disease and health-related quality of life in Polish patients with MS [Zmienne biomedyczne a adaptacja do choroby i jakość życia związana ze zdrowiem u polskich pacjentów z SM]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2678. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122678>.
- Dymecka, J., Gerymski, R. (2020). Niepełnosprawność a jakość życia pacjentów ze stwardnieniem rozsianym. Mediacyjna rola zapotrzebowania na wsparcie społeczne. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 46, 63–78.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* [Wprowadzenie do metodologii badań: Przewodnik dla początkujących dotyczący prowadzenia projektu badawczego]. SAGE Publications.
- Gerymski, R. (2018). Wsparcie i radzenie sobie ze stresem jako moderatory związku stresu i jakości życia osób transpłciowych. *Czasopismo Psychologiczne*, 3(24), 607–616.
- Szymańska, J., Sienkiewicz, E. (2011). Wsparcie społeczne. *Current Problems of Psychiatry*, 12(4), 550–553.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews* [Przeprowadzanie wywiadów]. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* [Badania jakościowe i metody oceny]. SAGE Publications.
- Rosiak, K., Zagożdżon, P. (2017). Jakość życia oraz wsparcie społeczne u pacjentów ze stwardnieniem rozsianym. *Psychiatria Polska*, 51(5), 923–935.
- Rubin, H. J., Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* [Wywiad jakościowy: Sztuka słuchania danych]. SAGE Publications.
- Wrzesińska, M. A., Opuchlik, K., Kocur, J. (2008). Ocena umiejscowienia kontroli zdrowia oraz poziomu poczucia własnej skuteczności i optymizmu u chorych na stwardnienie rozsiane. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 17(4), 313–318.

Współpraca szkoły i rodziny w wychowaniu i edukacji dziecka

Cooperation between the School and the Family in the Upbringing and Education of the Child

STRESZCZENIE

Artykuł przybliży problematykę współpracy szkoły i rodziny oraz jej aspekty prawne. Autor wskazuje płaszczyzny kooperacji obu środowisk i płynących z niej korzyści dla dziecka. Wskazano także zakres kompetencji nauczycieli i rodziców i ich wzajemne relacje w procesie edukacji i wychowania młodego człowieka.

Słowa kluczowe: Współpraca, szkoła, rodzina, relacje, edukacja, wychowanie

ABSTRACT

The article takes a closer look at the cooperation between the school and the family and its legal aspects. The author indicates surfaces of cooperation both environments and the benefits for the child. It also touches school and family competences as well as mutual relations in the process of upbringing and education.

Keywords: Cooperation, school, family, relations, education, upbringing

Wstęp

Relacje między szkołą a rodziną od wielu lat pozostają jednym z kluczowych obszarów zainteresowania pedagogiki. To właśnie w tych dwóch środowiskach dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia społeczne, uczy się norm, wartości i sposobów funkcjonowania

w świecie. Chociaż szkoła i rodzina pełnią odmienne funkcje, ich wpływ na rozwój młodego człowieka nie tylko się uzupełnia, lecz także współzależnie wzmacnia. Rodzina, traktowana jako podstawowa przestrzeń wychowawcza, zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa oraz fundament emocjonalny, który decyduje o jakości jego relacji i kompetencji społecznych (Kupisiewicz, 2003). To w niej dziecko uczy się wzorców komunikacji, reagowania na trudności czy sposobów rozwiązywania konfliktów.

Szkoła dołącza do tego procesu nieco później, ale jej rola szybko staje się równie istotna. Wprowadza dziecko w rzeczywistość zinstytucjonalizowanej edukacji, porządkuje zdobywane wiadomości i wyposaża w kompetencje niezbędne do funkcjonowania w dorosłym życiu (Lewowicki, Szczurek-Boruta, Grabowska, 2005). W przeciwieństwie do środowiska rodzinnego, szkoła stawia przed uczniami wymagania związane z realizacją programu nauczania, współpracą w grupie czy ocenianiem, co dla wielu dzieci stanowi nowe i często intensywne doświadczenie.

W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że niezależnie od indywidualnych różnic między rodzinami i szkołami, ich wspólne oddziaływanie powinno być spójne i ukierunkowane na dobro ucznia (Łobocki, 1985). Rozbieżności między przekazem domowym a szkolnym prowadzą niekiedy do dezorientacji dziecka i osłabienia efektów zarówno wychowania, jak i edukacji. Dlatego tak istotne jest, by rodzice i nauczyciele byli świadomi swojej współodpowiedzialności za rozwój dziecka oraz potrafili współpracować w sposób partnerski, oparty na wzajemnym zaufaniu i otwartości.

Współczesna szkoła funkcjonuje ponadto w realiach dynamicznych zmian społeczno-kulturowych, które wpływają zarówno na funkcjonowanie uczniów, jak i rodziców oraz nauczycieli. Wzrastające obciążenie rodzin obowiązkami zawodowymi, nowe wyzwania cyfrowe, problemy emocjonalne dzieci czy rosnące oczekiwania wobec szkoły sprawiają, że współpraca między tymi środowiskami nabiera jeszcze większego znaczenia. Dodatkowo obowiązujące regulacje prawne – zarówno oświatowe, jak i te związane z ochroną małoletnich – wpływają na zakres odpowiedzialności i obowiązków szkoły, a czasem także na charakter relacji z rodzicami.

Niniejszy artykuł koncentruje się na analizie wybranych aspektów współpracy rodziny i szkoły w kontekście edukacji oraz wychowania ucznia. Ujęcie to ma charakter teoretyczno-praktyczny: z jednej strony odwołuje się do klasycznych i współczesnych koncepcji pedagogicznych, z drugiej – uwzględnia aktualny stan prawny oraz realne wyzwania pojawiające się w codziennej pracy szkoły. Podjęcie tego zagadnienia jest istotne nie tylko z perspektywy pedagoga, ale także praktyków oświaty i rodziców, którzy wspólnie tworzą środowisko rozwoju dziecka.

Zasady efektywnej współpracy

Skuteczna współpraca szkoły i rodziny nie jest zjawiskiem przypadkowym. Aby przynosiła realne korzyści dla dziecka, musi opierać się na jasno określonych zasadach, które w literaturze pedagogicznej wskazywano już wiele lat temu. Mimo upływu czasu uwagi formułowane przez Mieczysława Łobockiego (1985b) pozostają aktualne i dobrze oddają charakter relacji między tymi dwoma środowiskami.

Jedną z najważniejszych reguł jest dobrowolność współpracy. Rodzice oraz nauczyciele powinni podejmować wspólne działania nie z obowiązku, lecz z przekonania o ich wartości. Przymus często prowadzi do pozornej współpracy, która nie wnosi żadnych trwałych zmian. Otwartość, chęć zaangażowania i wzajemna odpowiedzialność budują fundament współdziałania ukierunkowanego na dobro ucznia.

Kolejnym elementem jest wzajemny szacunek. Partnerstwo nie może opierać się na hierarchii, podejrzliwości czy deprecjonowaniu roli którejś ze stron. Zarówno rodzic, jak i nauczyciel wnosi do relacji inną, ale równie ważną perspektywę. Otwartość na dialog, gotowość do słuchania i przyjmowania konstruktywnej krytyki tworzą przestrzeń, w której możliwe jest wspólne rozwiązywanie trudności (Kupisiewicz, 2003).

Nie sposób prowadzić efektywnej współpracy bez komunikacji. Jej brak szybko prowadzi do nieporozumień, błędnych ocen sytuacji i narastania problemów. Wymiana informacji dotyczących zachowania ucznia, jego osiągnięć i trudności, zmiany samopoczucia czy sytuacji rodzinnej umożliwia nauczycielom lepsze dopasowanie metod pracy, a rodzicom – skuteczniejsze wspieranie dziecka w domu. W tym procesie istotną rolę odrywają również pedagodzy i psychologowie szkolni, którzy pomagają interpretować zachowania uczniów i proponują odpowiednie rozwiązania (Ostrowska, Tatarowicz, 2004).

Za kluczową uznaje się także jedność oddziaływań wychowawczych. W praktyce oznacza to dążenie do zgodności między wymaganiami szkolnymi a domowymi. Sprzeczne komunikaty lub różne normy stosowane w tych środowiskach mogą powodować dezorientację dziecka, a niekiedy nawet wzmacniać zachowania trudne. Uzgadnianie wspólnych wartości, oczekiwań i granic sprawia, że dziecko otrzymuje spójny przekaz, który zwiększa poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności (Lewowicki, Szczurek-Boruta, Grabowska, 2005).

Równie ważna jest systematyczność kontaktów. Jeśli współpraca ogranicza się jedynie do zebrań organizowanych dwa razy w roku, trudno oczekiwać, by służyła ona rzeczywistemu wsparciu ucznia. Regularne, nawet krótkie rozmowy pozwalają na szybkie reagowanie na trudności i bieżące udzielanie pomocy. Dziecko, obserwując zgodne działania dorosłych, odczuwa stabilność i zainteresowanie jego sprawami.

Zasada elastyczności wskazuje na potrzebę dostosowania podejścia wychowawczego i organizacyjnego do indywidualnych potrzeb ucznia. Nie każde dziecko reaguje w ten sam sposób na określone metody pracy, a nie każda sytuacja pozwala na

sztynne trzy manie się procedur. Umiarkowana kreatywność i otwartość na zmiany sprzyjają budowaniu systemu wsparcia adekwatnego do realnych problemów ucznia (Paśko, 2019).

Na szczególną uwagę zasługuje także dyskrecja. Informacje dotyczące dziecka, zwłaszcza te związane z trudnościami, nie powinny stać się przedmiotem rozmów wśród innych rodziców czy uczniów. Poszanowanie prywatności buduje zaufanie, które jest niezbędne, aby rodzic czuł się swobodnie w relacjach ze szkołą i mógł otwarcie mówić o problemach.

Zasady te nie są jedynie teoretycznym zestawem wskazań, ale praktycznym drogowskazem, który pomaga uczniowi funkcjonować w stabilnym i wspierającym środowisku. Im lepiej rodzice i nauczyciele potrafią je stosować, tym większe szanse na harmonijny rozwój dziecka i skuteczne rozwiązywanie pojawiających się trudności.

Spotkania nauczycieli z rodzicami

W praktyce szkolnej współpraca z rodzicami często kojarzy się głównie z wywiadówkami. Tymczasem wachlarz możliwych form kontaktu jest znacznie szerszy, a ich odpowiednie wykorzystanie pozwala budować relacje oparte na partnerstwie i wzajemnym zaufaniu. Łobocki (1985a) proponuje klasyfikację takich spotkań opartą na liczbie uczestników – wyróżniając spotkania indywidualne oraz grupowe – i choć minęło wiele lat, podział ten nadal sprawdza się w realiach współczesnej szkoły.

Spotkania grupowe, czyli wszelkiego rodzaju zebrania klasowe, są najbardziej widoczną formą kontaktu szkoły z rodzicami. Tradycyjne wywiadówki koncentrują się zwykle na omówieniu postępów w nauce, zachowania uczniów i spraw organizacyjnych, jednak coraz więcej szkół stara się uatrakcyjnić te spotkania. Organizowane są wydarzenia o charakterze mniej formalnym: prezentacje projektów uczniów, występy artystyczne, zajęcia otwarte czy spotkania integracyjne. Tego typu inicjatywy pozwalają rodzicom zobaczyć funkcjonowanie klasy z innej perspektywy oraz lepiej poznać zarówno nauczyciela, jak i środowisko rówieśnicze dziecka. Co istotne, jak podkreślają Ostrowska i Tatarowicz (2004), uczestnictwo rodziców w takich spotkaniach wzmacnia więzi emocjonalne, podnosi ich poczucie przynależności do społeczności szkolnej i sprzyja większemu zaangażowaniu w sprawy klasy.

W wielu szkołach spotkania grupowe przybierają również formę konsultacji tematycznych z ekspertami. Poruszane są zagadnienia dotyczące wychowania, profilaktyki, cyberbezpieczeństwa, zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży czy nowych wyzwań edukacyjnych. W ten sposób rodzice zyskują dostęp do aktualnej wiedzy, która może pomóc im skuteczniej wspierać swoje dzieci. Niektóre szkoły zapraszają także rodziców do aktywnego udziału w radach rodziców czy radach szkół, co umożliwia im realny wpływ

na funkcjonowanie placówki, zwłaszcza w zakresie tworzenia programów wychowawczo-profilaktycznych – co podkreśla również obowiązujące prawo oświatowe.

Spotkania indywidualne mają zupełnie inny charakter, są bardziej kameralne, co sprzyja szczerzej rozmowie o konkretnej sytuacji dziecka. W ich trakcie omawia się postępy ucznia, trudności w nauce, problemy emocjonalne, relacje z rówieśnikami czy zachowania wymagające wsparcia. Coraz częściej w takich spotkaniach uczestniczy również sam uczeń, co zgodnie z aktualnymi tendencjami pedagogicznymi wzmacnia jego poczucie sprawczości i odpowiedzialności za proces uczenia się.

W sytuacjach nagłych kontakt bywa natychmiastowy – za pomocą dziennika elektronicznego, telefonu czy wiadomości e-mail. Technologie cyfrowe zdecydowanie przyspieszyły komunikację, ale równocześnie nie zastąpiły znaczenia rozmowy twarzą w twarz, która pozwala na spokojną wymianę stanowisk, wyjaśnienie nieporozumień i zbudowanie relacji opartej na zrozumieniu.

Współczesne ujęcia pedagogiczne – jak wskazuje Paśko (2019) – podkreślają, że nie chodzi o formalizm czy jednorazowe akcje, lecz o systematyczną, bieżącą komunikację oraz elastyczne reagowanie na potrzeby ucznia. Rodzice coraz częściej wychodzą z inicjatywą, proponując spotkania, zgłaszając pomysły czy angażując się w różnorodne projekty społeczne, akcje wolontariackie czy działania charytatywne organizowane przez szkołę (Łobocki, 1985a). Dla dziecka udział rodzica w takich inicjatywach stanowi sygnał, że jego sprawy są ważne i że dorośli tworzą spójne środowisko wsparcia.

Właśnie dlatego rola spotkań, zarówno formalnych, jak i mniej oficjalnych, jest tak istotna. Każde z nich jest okazją, by budować partnerskie relacje, które w dłuższej perspektywie decydują o poczuciu bezpieczeństwa ucznia, jego motywacji do nauki oraz ogólnym dobrostanie psychologicznym. Współpraca szkoły i domu staje się wtedy nie tylko obowiązkiem, lecz rzeczywistym narzędziem wspierającym rozwój dziecka.

Edukacja domowa a współpraca rodziny ze szkołą

Edukacja domowa, choć przez wiele lat była postrzegana jako rozwiązanie niszowe, stopniowo staje się coraz bardziej popularną alternatywą wobec tradycyjnej edukacji szkolnej. Najczęściej decydują się na nią rodzice, którzy chcą zapewnić dziecku bardziej indywidualne tempo pracy, szczególne warunki rozwojowe albo specyficzny profil wychowania. Niezależnie jednak od motywacji, edukacja domowa nie eliminuje całkowicie relacji ze szkołą, choć faktycznie znacząco zmienia ich charakter.

Zgodnie z ustawą o prawie oświatowym z 14 grudnia 2016 roku, proces ubiegania się o edukację domową wymaga od rodziców spełnienia określonych formalności. Należy złożyć do dyrektora szkoły wniosek o zezwolenie na realizację obowiązku szkolnego poza szkołą oraz dołączyć oświadczenie, że dziecko będzie miało zapewnione warunki

ki do realizacji podstawy programowej na odpowiednim etapie edukacyjnym. Rodzic zobowiązuje się również dopilnować, aby dziecko corocznie przystępowało do egzaminów klasyfikacyjnych obejmujących materiał przewidziany w podstawie programowej. Co istotne, po nowelizacjach przepisów od 2021 roku edukacja domowa została nieco uproszczona, nie jest już wymagane przedstawienie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, a obowiązek rejonizacji został zniesiony. Otworzyło to możliwość zapisywania dziecka do dowolnej szkoły na terenie kraju, co wielu rodziców przyjęło z dużą ulgą (Jakubiak, 2017). Szacuje się, że obecnie w edukacji domowej uczestniczy około 50 tysięcy uczniów, a liczba ta stale rośnie, szczególnie po okresie edukacji zdalnej.

Mimo że edukacja domowa przenosi główny ciężar uczenia się na rodzinę, pewne elementy współpracy ze szkołą pozostają konieczne. To placówka oświatowa:

- wyznacza terminy egzaminów klasyfikacyjnych (od marca do czerwca),
- informuje rodziców o zakresie materiału,
- odpowiada za przeprowadzenie egzaminów i wydanie uczniowi świadectwa,
- umożliwia uczestnictwo w wybranych zajęciach dodatkowych, jeśli rodzice wyrażą taką wolę.

Relacja rodzic–szkoła zostaje więc ograniczona głównie do wymiaru administracyjno-egzaminacyjnego. Nie ma jednak przeszkód, by była ona szersza. Wiele instytucji i środowisk wspierających edukację domową, takich jak Centrum Nauczania Domo­wego czy Szkoła w Chmurze, rozwija bogate systemy konsultacji, warsztatów, spotkań edukacyjnych oraz specjalistycznej pomocy. Stanowią one ważne wsparcie zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców, którzy przejmują na siebie rolę organizatora procesu edukacyjnego.

Edukacja domowa nie oznacza zatem rezygnacji ze współpracy, a raczej zmienia jej zakres, nadając jej bardziej elastyczny, środowiskowy charakter. Ostatecznie także w tym modelu kluczową rolę odgrywa troska o rozwój dziecka, a fundamentem skutecznego wspierania ucznia pozostaje dobra komunikacja między rodziną a instytucjami edukacyjnymi, które towarzyszą mu na jego szkolnej drodze.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna stanowi jeden z kluczowych elementów systemu oświaty oraz pełni ważną funkcję w procesie wspierania rozwoju uczniów. Jej zadaniem jest nie tylko reagowanie na już zdiagnozowane trudności, lecz przede wszystkim wczesne rozpoznawanie potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i emocjonalnych dzieci. Zgodnie z obowiązującymi przepisami pomoc ta obejmuje zarówno uczniów o specjalnych

potrzebach edukacyjnych, jak i tych, którzy przejściowo napotykać trudności, wynikające np. ze zmian w środowisku rodzinnym, problemów zdrowotnych czy wyzwań adaptacyjnych.

Warunkiem skutecznego działania systemu pomocy jest współpraca szkoły z rodziną. Rodzice, jako osoby najlepiej znające swoje dziecko, dostarczają nauczycielom i specjalistom niezwykle cennych informacji dotyczących historii rozwojowej, funkcjonowania emocjonalnego czy codziennych obserwacji z domu. Z kolei nauczyciele widzą dziecko w kontekście grupy rówieśniczej i mogą zauważyć sygnały, które w środowisku domowym są mniej widoczne. Dopiero zestawienie obu perspektyw pozwala uzyskać pełny obraz funkcjonowania ucznia.

Szkoła dysponuje własnym zespołem specjalistów, takich jak pedagodzy, psychologowie, logopedzi, terapeuci pedagogiczni oraz specjaliści, na przykład ds. integracji sensorycznej. Ich zadaniem jest:

- prowadzenie diagnozy funkcjonalnej,
- planowanie działań wspierających,
- organizowanie zajęć terapeutycznych,
- monitorowanie postępów ucznia,
- współpraca z nauczycielami i rodzicami.

Wsparcie to może przyjmować różne formy: od zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne, przez terapię pedagogiczną, po konsultacje wychowawcze z rodzicem. Niezwykle ważne jest także udzielanie rodzicom informacji o tym, jak wspierać dziecko w domu, szczególnie wtedy, gdy wymaga ono konsekwentnych oddziaływań w obu środowiskach.

Diagnoza dziecka i wsparcie jego rozwoju realizowane są także przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Jednak kluczową rolę odgrywa decyzja rodzica, czy wyrazi zgodę na wykonanie badań, odmówi ich przeprowadzenia, przekaze diagnozę szkole lub nie, a także czy zgodzi się bądź nie na wdrożenie zaleceń na terenie placówki. Z tego względu budowanie zaufania między domem a szkołą jest absolutnie niezbędne. Bez otwartej komunikacji trudno wprowadzić jakiegokolwiek działania terapeutyczne lub edukacyjne.

Efektywność pomocy psychologiczno-pedagogicznej zależy od jakości współpracy. Jeżeli rodzice traktują szkołę jako partnera, a szkoła rodziców jako sprzymierzeńców, możliwe jest prowadzenie działań kompleksowych, systematycznych i dopasowanych do rzeczywistych potrzeb ucznia. W przeciwnym przypadku działania te stają się wycinkowe i tracą swoją skuteczność.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna stanowi więc nie tylko jeden z obowiązków szkoły, ale również spoiwo łączące środowisko domowe i szkolne. To właśnie w tej przestrzeni ujawnia się, jak ważne jest współdziałanie, otwartość i wzajemne zrozumienie dla dobra dziecka.

Ustawa o ochronie małoletnich

Wprowadzenie tzw. Standardów Ochrony Małoletnich w 2024 roku znacząco wpłynęło na funkcjonowanie instytucji pracujących z dziećmi, w tym szkół. Celem nowych przepisów jest stworzenie bezpiecznego środowiska dla wszystkich małoletnich, poprzez określenie jasnych zasad postępowania, standardów etycznych, procedur reagowania na sytuacje zagrożenia oraz wymogów dotyczących osób mających kontakt z dziećmi. Choć główną intencją ustawodawcy było zwiększenie ochrony nieletnich, w praktyce rozwiązania te zmodyfikowały także charakter współpracy szkoły z rodziną.

Jednym z najważniejszych elementów ustawy jest obowiązek wprowadzenia procedur weryfikacji osób, które mają pełnić funkcje opiekunów, prowadzić zajęcia lub w inny sposób pracować z dziećmi. Konieczność przedstawienia zaświadczenia o niekaralności z Krajowego Rejestru Karnego, choć niewątpliwie podnosi poziom bezpieczeństwa, wywołała pewne napięcia. Dotychczasowe, naturalne formy zaangażowania rodziców, takie jak udział w wycieczkach szkolnych, pełnienie funkcji opiekunów podczas wydarzeń, prowadzenie warsztatów czy występowanie w roli ekspertów, zostały znacząco ograniczone. W wielu szkołach doprowadziło to do spadku udziału rodziców w życiu szkolnym swoich dzieci.

Z perspektywy współpracy szkoły i rodziny oznacza to konieczność redefinicji dotychczasowych praktyk. Relacje między tymi środowiskami stają się bardziej sformalizowane, a spontaniczne inicjatywy rodziców trudniejsze do realizacji. Zmniejszenie ich obecności w codziennym życiu szkoły może osłabiać poczucie wspólnoty, które jest jednym z fundamentów efektywnego partnerstwa edukacyjnego.

Jednocześnie należy podkreślić, że Standardy Ochrony Małoletnich wprowadzają rozwiązania przyczyniające się do budowania bezpiecznego klimatu szkoły. Wyznaczają normy zachowań personelu, regulują sposoby kontaktu z uczniami i wskazują jasne procedury reagowania na sygnały krzywdzenia. W tym sensie stanowią ważne narzędzie wspierające szkołę w jej funkcji opiekuńczej i wychowawczej.

Dla rodziców nowe przepisy oznaczają większą pewność, że ich dzieci znajdują się pod opieką osób zweryfikowanych i przygotowanych do pracy w środowisku szkolnym. Mogą też liczyć na jednolite standardy postępowania w sytuacjach kryzysowych, co wzmacnia poczucie przejrzystości i przewidywalności działań szkoły.

Choć więc Standardy Ochrony Małoletnich wprowadziły pewne ograniczenia w spontanicznej współpracy rodziców i szkoły, ich nadrzędnym celem pozostaje ochrona dziecka. W dłuższej perspektywie wyzwaniem dla placówek edukacyjnych będzie znalezienie nowych, zgodnych z przepisami sposobów angażowania rodziców tak, aby zachować ducha partnerstwa i wspólnej odpowiedzialności za rozwój ucznia.

Niebieska Karta

Procedura Niebieskiej Karty, funkcjonująca w polskim systemie prawnym od wielu lat, stanowi jedno z najważniejszych narzędzi przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Jej celem jest nie tylko reagowanie na przypadki krzywdzenia, ale także zapewnienie dziecku bezpieczeństwa oraz rozpoczęcie procesu udzielania niezbędnej pomocy psychologicznej, pedagogicznej, medycznej czy prawnej. Wprowadzenie procedury jest możliwe w sytuacji, gdy przedstawiciele instytucji publicznych, w tym nauczyciel, pedagog szkolny, wychowawca lub dyrektor, podejrzewają, że dziecko doświadcza przemocy.

W praktyce szkolnej uruchomienie Niebieskiej Karty jest zazwyczaj wynikiem obserwacji zmian w zachowaniu ucznia, niepokojących sygnałów przekazywanych przez rówieśników bądź ujawnienia obrażeń fizycznych. Decyzję o rozpoczęciu procedury podejmuje osoba, która zauważyła niepokojące symptomy, choć zwykle poprzedza ją konsultacja z zespołem pedagogicznym. Taki sposób działania zwiększa trafność podejmowanych decyzji i minimalizuje ryzyko błędnej oceny sytuacji.

Wypełnienie formularza Niebieskiej Karty – części A – odbywa się w obecności osoby doświadczającej przemocy. Jeżeli dziecko nie jest pełnoletnie, towarzyszyć mu powinien rodzic niebędący sprawcą przemocy. Następnie – część B, zawierająca informacje o przysługujących prawach oraz możliwych formach pomocy, przekazywana jest osobie dorosłej odpowiedzialnej za dziecko. To jeden z najważniejszych momentów procedury, ponieważ rodzice dowiadują się o działaniach szkoły, a jednocześnie otrzymują wskazówki dotyczące dalszego postępowania.

Uruchomienie procedury Niebieskiej Karty nie jest równoznaczne z oskarżeniem rodzica. Należy to podkreślić ze względu na charakter pomocowy i ochronny procedury, jej celem jest zapewnienie bezpieczeństwa dziecku. W dalszym etapie sprawa trafia do zespołu interdyscyplinarnego, w którego skład wchodzi przedstawiciele szkoły, ośrodka pomocy społecznej, policji, służby zdrowia oraz innych instytucji wspierających. Zespół opracowuje indywidualny plan pomocy, monitoruje sytuację rodziny i podejmuje działania mające zapobiec dalszemu krzywdzeniu.

Rola szkoły w tym procesie jest szczególna. To właśnie nauczyciele, pedagodzy i wychowawcy najczęściej spędzają z dziećmi wiele godzin tygodniowo, dzięki czemu mogą stosunkowo szybko zauważyć niepokojące zmiany – apatię, nadmierną lękliwość, agresję, wycofanie społeczne czy pogorszenie wyników w nauce. Współpraca szkoły i rodziców w sytuacji przemocy jest jednak trudniejsza niż w innych obszarach. Konieczne jest zachowanie wysokiego poziomu wrażliwości, empatii oraz umiejętności komunikacyjnych, aby wspierać dziecko, nie pogłębiając dodatkowych napięć.

Jednocześnie szkoła ma obowiązek informowania rodziców o możliwościach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, prawnej i socjalnej. Połączenie tych działań pozwala objąć dziecko opieką wieloaspektową, co zwiększa szanse na poprawę jego sytuacji życiowej.

Niebieska Karta jest więc narzędziem wymagającym dużej odpowiedzialności i taktu, ale stanowi niezbędną część systemu ochrony małoletnich. Jej odpowiednie zastosowanie może przerwać cykl przemocy i stworzyć dziecku szansę na funkcjonowanie w bezpiecznym środowisku, co w oczywisty sposób wpisuje się w misję edukacyjną szkoły.

Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich

Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z 2022 roku w istotny sposób porządkuje zadania szkoły w sytuacjach, w których uczniowie przejawiają zachowania świadczące o demoralizacji bądź dopuszczają się czynów zabronionych. Choć przepisy te często kojarzone są głównie z działaniami sądów rodzinnych czy kuratorów, praktyka pokazuje, że to właśnie szkoła jest najczęściej pierwszym miejscem, w którym ujawniane są niepokojące sygnały.

Zgodnie z ustawą, placówka oświatowa pełni podwójną funkcję. Po pierwsze jest instytucją zobowiązaną do zgłaszania informacji o przejawach demoralizacji lub popełnieniu czynu karalnego. Po drugie może stać się miejscem realizacji niektórych środków wychowawczych, o ile zaakceptują je rodzice oraz sam nieletni. Taki model działania odzwierciedla przekonanie, że szkoła stanowi środowisko wychowawcze o znaczącym wpływie na kształtowanie zachowań społecznych dzieci i młodzieży.

Jeżeli pracownicy szkoły uzyskają wiedzę o czynie zabronionym o znamionach przestępstwa ściganego z urzędu lub przestępstwa skarbowego, mają obowiązek niezwłocznie zawiadomić policję lub sąd rodzinny. Ustawodawca podkreśla, że w tym czasie należy zadbać o zabezpieczenie dowodów oraz zapobiec zatarciu śladów zdarzenia. Obowiązek ten dotyczy przede wszystkim dyrektora, ale odpowiedzialność spoczywa również na nauczycielach będących świadkami zajścia.

W sytuacjach mniej drastycznych, gdy uczeń przejawia zachowania świadczące o demoralizacji, ale nie dochodzi do popełnienia czynu karalnego, szkoła może zastosować środki wychowawcze przewidziane ustawą. Należą do nich: pouczenie, udzielenie pisemnego lub ustnego ostrzeżenia, zobowiązanie do przeproszenia osoby pokrzywdzonej, przywrócenie stanu poprzedniego (na przykład naprawa szkody), a także wykonanie prac porządkowych na rzecz szkoły. Co istotne, środki te mogą być nałożone jedynie za zgodą rodziców oraz samego nieletniego, w przeciwnym razie sprawa powinna trafić do sądu rodzinnego.

Zaletą tych rozwiązań jest możliwość szybkiej reakcji szkoły na konkretne zachowanie ucznia, a jednocześnie ograniczenie nadmiernej formalizacji w przypadkach, które można rozwiązać w środowisku szkolnym. Pozwala to uniknąć eskalacji problemu, a jednocześnie buduje poczucie odpowiedzialności młodego człowieka za własne działania. Trzeba jednak pamiętać, że katalog środków wychowawczych jest zamknięty, co ogranicza elastyczność szkoły w sytuacjach wymagających nietypowych rozwiązań.

W praktyce skuteczność działań wynikających z ustawy zależy w dużej mierze od jakości współpracy szkoły z rodziną. Jeżeli relacja ta opiera się na wzajemnym zaufaniu, szkoła może pełnić funkcję przestrzeni naprawczej, sprzyjającej rozwojowi kompetencji społecznych oraz uczeniu się konsekwencji zachowań. Gdy jednak współpraca jest słaba lub rodzice pozostają w konflikcie z instytucją szkolną, realizacja ustawowych obowiązków staje się trudniejsza, a niekiedy wręcz nieskuteczna.

Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich wpisuje się więc w szerszy kontekst działań profilaktycznych i wychowawczych szkoły. Jej założenia prawne silnie łączą się z pedagogiką społeczną, psychologią rozwojową oraz współczesnymi modelami pracy z młodzieżą. Odpowiedzialne stosowanie tych przepisów może stać się ważnym elementem troski o dobrostan uczniów i budowania środowiska, w którym młody człowiek może dokonywać korekty własnych zachowań bez stygmatyzacji, a z realnym wsparciem dorosłych.

Podsumowanie

Analiza relacji między szkołą a rodziną wyraźnie pokazuje, że obie te instytucje pełnią komplementarne role w procesie wychowania i edukacji dziecka. Mimo różnic w perspektywach, dynamice działania czy oczekiwaniach, łączy je wspólny cel – stworzenie dziecku warunków do możliwie pełnego, harmonijnego rozwoju. Osiągnięcie tego celu jest jednak możliwe jedynie przy założeniu wzajemnego zaufania, otwartości i gotowości do współpracy.

W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że relacje szkoły i rodziny nie mogą być wyłącznie formalne. Partnerstwo edukacyjne wymaga przestrzeni na dialog, zrozumienie oraz wspólną refleksję. Zarówno nauczyciele, jak i rodzice potrzebują czasu, aby zbudować relację, która pozwoli na szczere rozmowy, także o kwestiach trudnych. Jeśli komunikacja zostaje ograniczona jedynie do przekazywania uwag lub informacji organizacyjnych, współpraca przestaje pełnić swoją funkcję wychowawczą.

Kluczowe jest również zrozumienie, że choć szkoła i dom mogą akcentować odmienne wartości lub stosować różne strategie wychowawcze, to ich działania powinny dążyć w tym samym kierunku. Wspólne ustalenie priorytetów edukacyjnych i wycho-

wawczych pozwala uniknąć chaosu komunikacyjnego, który dla dziecka bywa szczególnie obciążający. Spójność przekazu dorosłych tworzy dziecku stabilną przestrzeń, w której może budować poczucie bezpieczeństwa i rozwijać własną tożsamość.

Z perspektywy praktycznej szczególnego znaczenia nabiera indywidualizacja oddziaływań. Każde dziecko rozwija się w innym tempie, na swój własny sposób, a jego potrzeby nie zawsze są widoczne na pierwszy rzut oka. Skuteczna współpraca nauczycieli z rodzicami pozwala lepiej rozpoznawać te potrzeby i dostosowywać metody pracy. Wreszcie umożliwia szybkie reagowanie w sytuacjach wymagających szczególnej troski, w tym w obszarze zaburzeń emocjonalnych, trudności w uczeniu się czy zagrożenia przemocą.

Działania podejmowane przez szkołę na podstawie obowiązujących aktów prawnych dotyczących ochrony małoletnich, przeciwdziałania przemocy czy resocjalizacji również nie mogą być realizowane bez współpracy z rodzicami. Przepisy te poszerzają odpowiedzialność szkoły, ale równocześnie podkreślają znaczenie wspólnego działania na rzecz dobra dziecka. To pokazuje, że współczesny system edukacji zakłada nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także aktywną troskę o bezpieczeństwo uczniów, ich dobrostan psychiczny i społeczne funkcjonowanie.

Podsumowując, współpraca szkoły i rodziny powinna opierać się na wzajemnym szacunku, otwartej komunikacji, dostrzeganiu indywidualności dziecka oraz gotowości do wspólnego rozwiązywania problemów. Tylko w takiej perspektywie można mówić o spójnych działaniach wychowawczych i edukacyjnych, które realnie wspierają wszechstronny rozwój młodego człowieka. Silna relacja między szkołą a rodziną jest warunkiem skutecznego wychowania.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development* [Ekologia rozwoju człowieka]. Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships* [Partnerstwo szkoły, rodziny i społeczności]. Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* [Partnerstwo szkoły, rodziny i społeczności: Podręcznik działań]. Corwin Press.
- Giddens, A. (2001). *Socjologia*. PWN.
- Jakubiak, K. (2017). *Polskie tradycje edukacji domowej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Kupisiewicz, C. (2003). *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A., & Grabowska, B. (2005). *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobacz, M., Paszkiewicz, A. (2013). *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łobocki, M. (1985). *Poradnik wychowawcy klasy*. WSiP.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. WSiP.
- Opora, R. (2010). *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Opora, R. (2015). *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*. Difin.
- Ostrowska, K., Tatarowicz, J. (2004). *Zanim w szkole będzie źle...*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paśko, J. (2019). *Nauczyciel i uczeń we współczesnej szkole*. Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej.
- Paziowie, B., Pazio, G. (2002). *Szkoła, która ochronia. Szkolny program profilaktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Parsons, T. (1955). *Family, socialization and interaction process* [Rodzina, socjalizacja i proces interakcji]. Free Press.
- Rejman, J., Sak-Styczyńska, A. (2008). *Sprawność systemu profilaktyki i resocjalizacji warunkiem efektywności oddziaływań*. UMCS.
- Rodziewicz, E., Szczepska-Pustkowska, M. (1999). *Od pedagogiki do pedagogii*. Wydawnictwo UMK.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 września 2023 r. w sprawie procedury „Niebieskiej Karty”, Dz.U. 2023 poz. 1870.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 września 2023 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2023 poz. 1798.
- Seginer, R. (2006). *Parents' educational involvement* [Zaangażowanie rodziców w edukację]. Springer.
- Sołowiej, J. (1978). *Rodzina a proces resocjalizacji nieletnich*. Ossolineum.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesne teorie wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*. Dz.U. 2017 poz. 59.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59 ze zm.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Dz.U. 2022 poz. 1700.
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society* [Umysł w społeczeństwie]. Harvard University Press.

Współpraca przedszkola z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych

Collaboration Between Preschool and Family in Supporting a Child with Autism Spectrum Disorder

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł dotyczy współpracy przedszkola z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych. Wzajemnie angażująca współpraca stanowi podstawę skutecznej realizacji założonych celów edukacyjno-terapeutycznych. W artykule przedstawiono prawne aspekty organizacji kształcenia, wychowania i opieki dla uczniów z ASD oraz ukazano proces diagnozy jako początek relacji szkoły i rodziny z dzieckiem w spektrum autyzmu. Współpracę ujęto w kontekście wzajemnego oddziaływania środowiska przedszkolnego z rodziną, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy rodziców. Określono ich oczekiwania oraz wskazano aspekty dla nich najistotniejsze. W badaniach wykorzystano metodę wywiadu, podczas którego umożliwiono rodzicom swobodne wypowiedzi ustne oraz pisemne.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), współpraca, rodzice, dzieci, przedszkole, edukacja przedszkolna, proces diagnostyczny

ABSTRACT

This article examines the collaboration between kindergarten institutions and the families of children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD). Effective collaborative engagement is essential for the successful attainment of the designated educational and therapeutic objectives. The article delineates the legal frameworks governing the organization of education, upbringing, and care for students with ASD, and details the diagnostic process as a critical initiation point for familial engagement with the spectrum. The collaborative dynamics are explored within the

context of interactions between the preschool environment and families, with a particular focus on the parental perspective. The parents' expectations are articulated, and key priorities for them are identified. The research methodology employed is qualitative, utilizing interviews that enable parents to articulate their views both verbally and in written form.

Keywords: autism spectrum disorder (ASD), collaboration, parents, children, kindergarten, pre-school education, diagnostic process

Wstęp

Pojęcie „spektrum zaburzeń” wskazuje, że dzieci z ASD (ang. *autism spectrum disorder*) stanowią niejednorodną grupę diagnostyczną, a symptomy autyzmu mogą być różne: od postaci lekkiej, kiedy mówimy o dziecku wysoko funkcjonującym, po postać głęboką, w której widoczne zaburzenia behawioralne i poznawcze wiążą się ze znacznymi trudnościami w nabywaniu i wykonywaniu określonych funkcji intelektualnych, motorycznych, językowych lub społecznych.

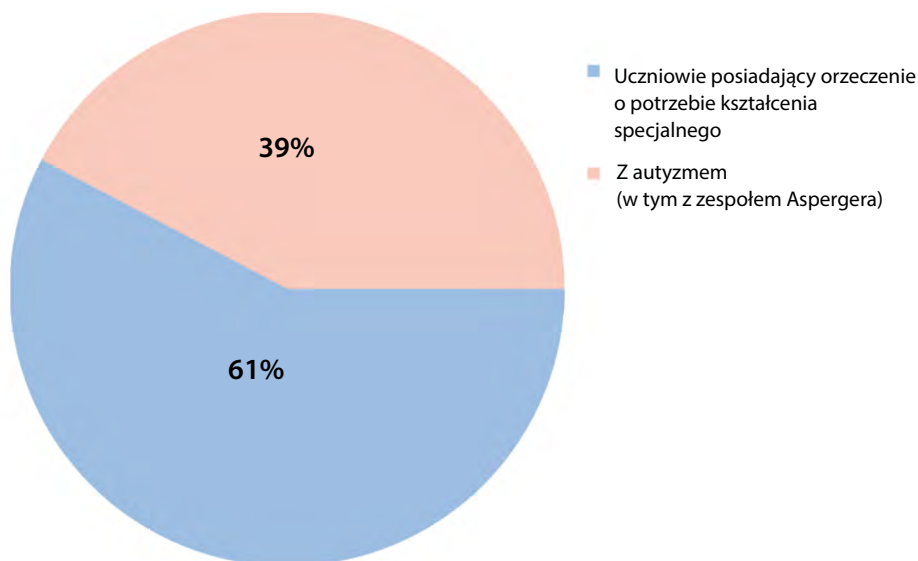
Współpraca przedszkola z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych stanowi proces złożony, a jej wieloaspektowość i znaczenie stanowi obszar dyskursu i licznych rozważań. W artykule zwrócono uwagę na aspekt oczekiwań rodziców dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych wobec przedszkola, rozumianego jako miejsce istotne dla kształtowania się osobowości dziecka oraz nabywania przez nie doświadczeń i umiejętności. Rodzina dziecka w spektrum zaburzeń autystycznych doświadcza wielu wyzwań, a życie jej członków zostaje poddane obszernym zmianom. Dotyczą one między innymi nowych wyzwań, związanych chociażby z koniecznością poszukiwania form terapii czy kształcenia dziecka. Spektrum ma znaczący wpływ na funkcjonowanie całej rodziny. Rodzice niejednokrotnie doświadczają sytuacji trudnych i silnych emocji, poczucia szoku, złości, niepewności, braku pełnej akceptacji dziecka, bezsilności i lęku o jego przyszłość (Borowiecki, 2023).

Analiza własna danych zgromadzonych w systemie informacji oświatowej ukazuje, że blisko 57,7% wszystkich orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego to dokumenty wydane ze względu na spektrum¹.

Warto zaznaczyć, że dane te dotyczą dzieci objętych edukacją przedszkolną, co z kolei nie daje pełnego obrazu liczbowego.

¹ Dane.gov.pl. (2024). Zasób danych. Pobrano 15.10.2024 z: https://dane.gov.pl/pl/dataset/182/resource/57367/table?page=1&per_page=20&q=&sort=

Rysunek 1. Uczniowie przedszkoli, oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych oraz punktów przedszkolnym w województwie świętokrzyskim, posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w roku szkolnym 2024/2024



Źródło: Opracowanie własne.

Kształcenie, wychowanie i opiekę dla uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych organizuje się w przedszkolach ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi oraz specjalnych, co wynika z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Możliwe formy kształcenia zawierane są w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Dokument ten, wydawany na wniosek rodziców przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, zawiera diagnozę funkcjonowania dziecka z uwzględnieniem jego potencjału rozwojowego, mocnych stron i uzdolnień, a także występujących w środowisku nauczania i wychowania barier oraz ograniczeń utrudniających funkcjonowanie. Do zadań zespołu opracowującego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego należy wskazanie warunków i form wsparcia umożliwiających realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka wskazanie celów rozwojowych i terapeutycznych do realizacji podczas zajęć, a także właściwej dla danego dziecka formy kształcenia. Co istotne, każdorazowo wyboru tej formy dokonuje rodzic dziecka.

Wybór przedszkola – początek współpracy – wzajemne oddziaływanie

Stanisław Kawula scharakteryzował wzajemne oddziaływanie szkoły z rodziną, wymieniając cztery jego rodzaje:

- partycypację rozumianą jako współpracę, współdziałanie, inspirację,
- przystosowanie (akomodację),
- inercję (bierność i obojętność),
- opozycję (odrzućenie, sprzeczność interesów, konflikt).

Za najkorzystniejszy rodzaj powiązań autor wskazywał partycypację, oznaczającą partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec zadań szkoły. Jako drugi korzystny rodzaj relacji wymieniał przystosowanie, które przejawia się pozytywnym nastawieniem rodziców do wymagań szkoły, przy czym istotnym jego elementem jest jednokierunkowość relacji, w której inicjatywa kontaktów należy do szkoły. Zjawisko inercji w funkcjonowaniu rodziny i szkoły charakteryzował jako obojętność na inicjatywy wychowawcze środowiska szkolnego. Jako najbardziej niekorzystny rodzaj funkcjonowania rodziny i szkoły Stanisław Kawula wymieniał opozycję, przybierającą postać odrzucenia inicjatyw i wrogość w stosunku do działań środowiska szkolnego (Kawula, 2005).

Termin współpracy definiowany jest przez wielu badaczy. W *Słowniku Pedagogicznym* Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów (2009) pojęcie współpracy definiuje się jako „[...] współdziałanie jednostek lub grup ukierunkowane na osiągnięcie wspólnego celu, uznanego przez nie za ważny” (s.192). Mikołaj Winiarski (2015) wskazywał cechy współpracy rozumianej jako zgodne i dobrowolne działanie podmiotów (jednostek, grup społecznych, placówek), ukierunkowane na realizację wspólnych, tożsamyh celów w dziedzinie kształcenia, wychowania, opieki, pomocy, edukacji kulturalnej.

Trafne konstruowanie celów terapeutycznych i rozwojowych stanowi element składowy etapów współpracy. Trudno kreślić model, w którym to od pierwszych chwil relacji przedszkole-rodzic jest możliwe bezwarunkowe, obustronne działanie. Niejednokrotnie nauczyciel jest pierwszą osobą, która informuje rodzica o wynikach prowadzonych obserwacji, o swoich niepokojach dotyczących funkcjonowania dziecka i w efekcie występowania sygnalizuje rodzinie konieczność wkroczenia na drogę diagnozy. Praktyczne ujęcie tematu i osobiste doświadczenia zawodowe pokazują, że nie zawsze dziecko w spektrum przychodzi do przedszkola z diagnozą, często w jego progu staje trzylatek, który dopiero po określonym czasie obserwacji w placówce proces ten rozpoczyna. Na tym etapie zgodne działanie oraz zdobycie zaufania rodzica są niezwykle

istotne, ponieważ dobrze odebrane intencje placówki oświatowej, zrozumienie potrzeba wsparcia dziecka i akceptacja sytuacji przez rodzica – która często wymaga czasu – pozwala na uruchomienie procesu diagnostycznego oraz późniejsze wdrożenie szeregu działań edukacyjno-terapeutycznych.

Uzyskanie diagnozy stanowi dla całej rodziny początek długiej „relacji” z autyzmem, w której realizacja określonych celów następuje zazwyczaj przy użyciu małych kroczków, a spektrum pozostaje z dzieckiem i jego rodziną na całe życie. Ważne więc, by na każdym kolejnym etapie edukacyjnym dziecko i jego rodzina otrzymywali adekwatne wsparcie i właściwą, szeroko rozumianą opiekę.

W momencie przedłożenia przez rodzica orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego przedszkole jest zobowiązane do realizacji zaleceń zawartych w dokumencie. Dyrektor placówki ma obowiązek powołania zespołu do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, którego zadaniem jest opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka.

Program ten określa między innymi zakres i sposób dostosowania programu wychowania przedszkolnego i wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z dzieckiem; zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania dziecka, na komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji oraz wzmocnienie jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym; formy i okres udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej; działania wspierające rodziców dziecka oraz w zależności od potrzeb – zakres współdziałania z innymi instytucjami. Zespół terapeutyczny współpracuje cały rok i jest zobowiązany do organizowania spotkań nie rzadziej niż dwa razy w roku lub częściej, jeżeli jest taka potrzeba. Co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu oraz w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu.

Posiedzenie zespołu stanowi kluczowy moment współpracy. To czas, w którym należy dokonać analizy zasobów, zarówno po stronie przedszkola, jak i rodzinny. Korzystnym dla procesu współpracy jest stan, w którym rodzic ma świadomość dostępnych form wsparcia i terapii, a nauczyciel i specjaliści pracujący z uczniem wiedzę na temat możliwości angażowania rodziców w podejmowane działania.

Na każdym z wymienionych etapów wskazany i istotny jest udział obydwójga rodziców. W praktyce współpraca ta odbywa się jednak na linii zespół – mama dziecka. Często, zarówno w procesie diagnozy, jak i późniejszym współpracy z przedszkolem ojcowie nie biorą czynnego udziału w prowadzonych działaniach, czego dostrzeżenie

stanowić może podstawę dalszych rozważań. Refleksja nad tym stanem rzeczy rodzic może sformułowanie problemu badawczego wyrażonego pytaniem: jakie formy działania może realizować przedszkole, w celu zaangażowania w proces edukacyjno-terapeutyczny ojca dziecka w spektrum zaburzeń autystycznych. Prowadzone badania wykazały, że nie zawsze mamy dzieci w spektrum mogą liczyć na wsparcie ze strony małżonka czy partnera. Pytane, wskazują, że nie zawsze czują, że otrzymają pomoc i zrozumienie. Jedna z mam mówi:

Tata Olka ciągle pracuje, a ja często myślę, że tak jest mu wygodniej. On nie przeżywa tego wszystkiego co ja, nie jeździ z nim po lekarzach... Zresztą to nie on pukał od drzwi do drzwi specjalistów, gdy Olek nie bawił się tak jak starsza córka, gdy nie patrzył na mnie, ciągle zatykał uszy. Nie on chodził po sklepach, żeby znaleźć najluźniejsze spodnie. Nie on chodził po wszystkich klatkach schodowych, by każdego dnia odbyć ten rytuał.

Inna wskazuje, że chciałyby

[...] żeby mąż w końcu zrozumiał, że spektrum córki nie jest powodem do wstydu.

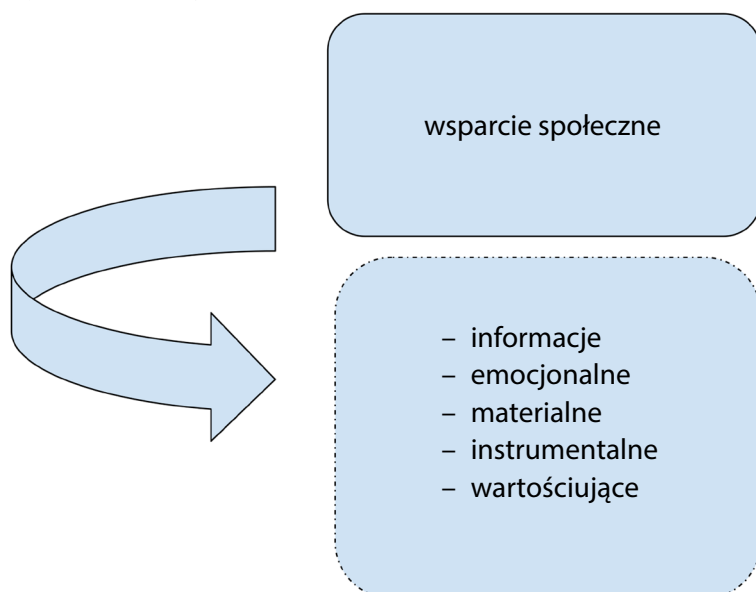
W celu zebrania informacji na temat oczekiwań rodziców dotyczących współpracy z przedszkolem oraz poznania, które z jej aspektów są dla nich najistotniejsze, wykorzystano metodę wywiadu, podczas którego umożliwiono rodzicom swobodne wypowiedzi. Przeprowadzone rozmowy swobodne z rodzicami, uzupełnione wypowiedziami pisemnymi pozwoliły na naturalną formę poznania punktu widzenia rodziców. Uzupełniającą metodą badawczą była analiza dokumentów – Ustawy o systemie oświaty, orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, statutów przedszkola. Dokumenty te określają prawa i obowiązki przedszkola oraz rodziców odnośnie do współpracy rodziny i placówki oświatowej.

Występujące w trakcie prowadzenia badań ograniczenia wynikające z niewystarczającej ilości czasu dostępnego na zbadanie wskazanej kwestii badawczej i późniejsze monitorowanie zachodzących zmian wskazują na potrzebę konieczności kontynuacji badania.

Zastosowanie metody wywiadu i indywidualnego podejścia okazało się cenne, zwłaszcza w kontekście wskazywanego przez rodziców obciążenia. Prócz wymiaru emocjonalnego, obciążenie to przybiera również postać fizycznego, związanego z natłokiem obowiązków nieznanym opiekunom dzieci rozwijających się typowo. Rodzice dzieci w spektrum doświadczają niejednokrotnie poczucia krzywdy, osamotnienia i lęku o dziecko oraz jego przyszłość (Pisula, 2012).

Kierowane do rodziców dzieci w spektrum zaburzeń autystycznych wsparcie powinno mieć aspekt działań wielowymiarowych i wieloaspektowych. Szeroko rozumiane wsparcie społeczne, rozumiane jako powszechnie oczekiwana pomoc dostępna dla jednostki lub grupy w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych może przybierać formy wsparcia informacyjnego, emocjonalnego, materialnego, instrumentalnego, wartościującego (Kirenko, 2002).

Rysunek 2. Rodzaje wsparcia społecznego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Kirenko, 2002).

Wsparcie informacyjne pozwala na dostarczenie rodzinie dziecka rzetelnych informacji na temat istoty spektrum zaburzeń autystycznych, dostępnych form terapii i pomocy. Emocjonalny obszar wsparcia widoczny w okazywaniu uczniowi i jego rodzinie empatii, zrozumienia, wsparcia psychicznego pozwala budować poczucie bezpieczeństwa, zaufania oraz więzi z rodzicem. Wsparcie materialne udzielane jest zazwyczaj przez instytucje pomocy społecznej, fundacje, stowarzyszenia. Instrumentalne dotyczy pomagania rodzinie w codziennych czynnościach i obowiązkach w formie różnego rodzaju usług, np. opiekuńczych i wychowawczych. Wsparcie wartościujące wyrażane jest okazywaniem dziecku i rodzinie akceptacji oraz potwierdzaniem ich udziału w życiu społecznym. Punktem wyjścia w udzielaniu odpowiedniej pomocy rodzinie dziecka w spektrum zaburzeń autystycznych jest poznanie jej potrzeb oraz oczekiwań (Borowiecki, 2023).

Podsumowanie

Współpraca przedszkola z rodziną dziecka w spektrum zaburzeń autystycznych stanowi proces złożony, wymagający obustronnego zaangażowania i nakreślenia wspólnych celów. Ich realizacja jest możliwa po poznaniu zasobów przedszkola i oczekiwań rodziców. Warto zastanowić się, czy osoby pracujące w obszarze edukacji przedszkolnej posiadają gotowość i chęć poznawania oczekiwań rodziców, a także, w jaki sposób ich znajomość wpływa na skuteczność realizacji celów postawionych na początku współpracy.

Warto nie pomijać spostrzeżeń rodziców, a wśród nich szczególnie wskazywać te, które pomogą nauczycielom w zrozumieniu istoty partycypacji. Jedną z refleksji o wskazanych powyżej cechach jest wypowiedź rodziców dziewczynki, realizującej na przestrzeni roku indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny w przedszkolu integracyjnym. Wypowiedź ta stanowi zakończenie rozważań, inspirując do dalszych rozważań.

My – rodzice dziecka w spektrum mamy szczególne oczekiwania wobec przedszkola, nauczycieli, terapeutów. Zależy nam przede wszystkim na:

- Indywidualnym podejściu do dziecka. Każde dziecko w spektrum autyzmu jest inne, dlatego my jako rodzice oczekujemy, że nauczyciele i terapeuci będą dostosowywać metody pracy do indywidualnych potrzeb dziecka, mocnych stron oraz trudności, z którymi się zmagają.
- Zrozumieniu i akceptacji. Pragniemy, by nauczyciele rozumieli specyfikę autyzmu oraz jego wpływ na zachowanie i komunikację dziecka. Ważna jest tutaj akceptacja i unikanie negatywnego oceniania dziecka.
- Wspieraniu rozwoju społecznego i komunikacyjnego. To właśnie rozwój umiejętności społecznych i komunikacyjnych jest dla nas priorytetem. Oczekujemy, że przedszkole będzie wspierać dziecko w nawiązywaniu kontaktu z rówieśnikami oraz w nauce wyrażania emocji i potrzeb.
- Kompetencji i wiedzy personelu. Potrzebujemy, aby osoby pracujące z naszym dzieckiem były dobrze przygotowane merytorycznie do pracy z dziećmi w spektrum autyzmu, z doświadczeniem i znajomością specjalistycznych metod wspierających.
- Stałym kontakcie i wymianie informacji. Zależy nam na stałej wymianie informacji o postępach i trudnościach dziecka. Istotna jest tu możliwość regularnych spotkań i rozmów z nauczycielami i terapeutami. Ważna jest dla nas transparentność i otwartość na współpracę.
- Stworzeniu przyjaznego i bezpiecznego środowiska. Przedszkole powinno być miejscem, gdzie nasze dziecko będzie czuło się bezpieczne i będzie ak-

ceptowane przez rówieśników. Liczymy na to, że nauczyciele będą uwzględniać specyficzne potrzeby sensoryczne dziecka i zadbać o komfort i dobre samopoczucie. Ważne jest stworzenie miejsca wyciszenia, jak np. kącik spokoju, w którym nasze dziecko będzie mogło zrelaksować się i odpocząć od nadmiaru bodźców.

- Pracy nad samodzielnością dziecka. Wiele dzieci w spektrum autyzmu potrzebuje dodatkowego wsparcia w rozwijaniu umiejętności samoobsługowych i radzeniu sobie w codziennych sytuacjach. Oczekujemy, że przedszkole będzie wspierać nasze dziecko w rozwijaniu tych umiejętności.
- Elastyczności i wyrozumiałości. Codziennosc dziecka w spektrum może być pełna wyzwań. Bardzo doceniamy, gdy nauczyciele są elastyczni i wyrozumiali wobec specyficznych potrzeb i ograniczeń dziecka.
- Wsparciu emocjonalnym dla rodziny. My jako rodzice dziecka w spektrum często sami potrzebujemy wsparcia emocjonalnego. Liczymy na empatię i zrozumienie ze strony personelu przedszkola, a także na to, że będziemy traktowani jako partnerzy w procesie terapeutycznym dziecka.
- Integracji z grupą rówieśniczą. Pragniemy, aby nasze dziecko mogło czuć się częścią grupy i żeby miało możliwość kontaktu z rówieśnikami. Oczekujemy od przedszkola wsparcia w integrowaniu naszego dziecka z innymi dziećmi, oczywiście w miarę jego możliwości i potrzeb.
- Planowaniu i wspólnym szukaniu rozwiązań. Bardzo ważne jest, aby przedszkole wraz z rodzicami mogło wspólnie szukać rozwiązań na pojawiające się u dziecka problemy lub trudności. Ważne jest uzgodnienie wspólnego postępowania wobec dziecka i dalszego planu działania oraz konsekwentnego wdrażania go podczas pobytu w przedszkolu i poza nim przez rodziców i rodzinę.
- Czynnym uczestniczeniu w życiu przedszkolnym dziecka. Możliwość uczestniczenia w życiu przedszkolnym dziecka, w wycieczkach, warsztatach, przedstawieniach, imprezach okolicznościowych daje nam poczucie integracji i dzielenia się ważnymi chwilami z życia dziecka.

Podsumowując, my – rodzice dziecka w spektrum – oczekujemy od przedszkola pełnej współpracy, empatii, wiedzy, zrozumienia, wsparcia, indywidualnego podejścia, wzajemnego zaufania i lojalności. To daje nam poczucie bezpieczeństwa, a naszemu dziecku pomaga rozwijać się i radzić sobie z codziennymi wyzwaniami².

²Wypowiedź rodzica, pozyskana w trakcie wywiadu indywidualnego i wypowiedzi pisemnej, Staszów, 10 października 2024.

Bibliografia:

- Borowiecki, P. (2023). Praca z uczniami w spektrum autyzmu i ich rodzicami w środowisku szkolnym - przykład dobrych praktyk X LO z Oddziałami Integracyjnymi im. S. Konarskiego w Radomiu. W: I. Boltuć, M. Dworżańska (red.), *Spektrum autyzmu. Dobre praktyki* (ss. 129–132). Wydawnictwo Fundacja Formy.
- Charbicka, M. (2015). *Dziecko z zespołem Aspergera*. Wydawnictwo Difin.
- Kawula, S. (2005). Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku. W: *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy* (ss. 366). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik Pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. (2020). Dz.U. 2020, poz. 1309.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (2024). Dz. U. z 2024 r. poz. 750, 854 i 1473.
- Winiarski, M. (2015). Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej. *Pedagogika społeczna*, 3, 53–76.

Językowe trudności uczniów z rodzin imigranckich jako wyzwanie w nauczaniu matematyki w Niemczech

Language Difficulties of Students from Immigrant Families as a Challenge in Teaching Mathematics in Germany

STRESZCZENIE

Artykuł omawia standardy edukacji matematycznej w niemieckich szkołach podstawowych, skupiając się na pięciu kompetencjach matematycznych. Autor wskazuje na wyzwania związane z nauczaniem dzieci imigrantów, zwłaszcza trudności językowe, oraz proponuje dostosowanie materiałów edukacyjnych, upraszczanie tekstów i używanie wizualizacji, aby wspierać uczniów w nauce matematyki i języka niemieckiego.

Słowa kluczowe: nauczanie drugiego języka, dzieci imigrantów w Niemczech, klasa DaZ, nauczanie matematyki, strategia upraszczania tekstów

ABSTRACT

The article discusses the standards for mathematical education in primary schools in Germany, focusing on five key mathematical competencies. It highlights the challenges of teaching immigrant children, especially language difficulties, and suggests adapting educational materials, simplifying texts and using visualizations to support students in learning mathematics and German.

Keywords: second language teaching, immigrant children in Germany, DaZ class, math teaching, text simplification strategy

Wstęp

W dydaktyce matematyki umiejętności językowe są niezbędne do jej opanowania, a brak znajomości języka, w którym prowadzona jest lekcja wpływa na wyniki uczniów, szczególnie w zadaniach tekstowych i związanych z rozumieniem terminów matematycznych. W artykule przedstawiono model klasy DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*) oraz przykłady nauczania matematyki i komunikacji językowej w tym modelu, z uwzględnieniem wsparcia rodziny w procesie uczenia się.

Podstawy metodologiczne badań

Metoda wyczerpującej analizy literatury pozwala na zebranie i systematyczne przetworzenie istniejącej wiedzy na dany temat, co umożliwia lepsze zrozumienie problemu oraz wskazanie luk w badaniach, które mogą stać się podstawą do dalszych eksploracji. Tekst opiera się na jakościowej analizie treści zestawionej z elementami statystyki opisowej. Na podstawie badań i danych empirycznych (np. odsetek uczniów z pochodzeniem migracyjnym, wyniki TIMSS) przeprowadzono analizę wyzwań i propozycji rozwiązań w dziedzinie edukacji. Uwzględniono zarówno modele teoretyczne (np. bariery językowe w matematyce), jak i empiryczne wnioski z przeprowadzonych badań.

Pytania badawcze:

1. W jaki sposób kompetencje językowe wpływają na wyniki z matematyki wśród uczniów szkół podstawowych z pochodzeniem migracyjnym w Niemczech?
2. Jakie dostosowania dydaktyczne są niezbędne, aby zintegrować uczniów o ograniczonej znajomości języka niemieckiego z wymogami lekcji matematyki?

Standardy edukacji do lekcji matematyki dla szkół podstawowych w Niemczech

Standardy edukacji do lekcji matematyki dla szkół podstawowych w Niemczech są przedstawione jako wytyczne zawierające pięć kompetencji, jakie uczeń powinien opanować oraz wykazać podczas nauki matematyki: komunikacja, prezentacja, modelowanie, rozwiązywanie problemów i argumentacja (KMK, 2004). Wytyczne te definiowane są w następujący sposób:

- Argumentacja. Argumentacja w matematyce polega na uzasadnianiu problemów, analizie różnych metod obliczeniowych oraz wyjaśnianiu ich poprawności. Uczniowie powinni zadawać pytania, formułować założenia, rozwijać argumenty matematyczne oraz uzasadniać możliwe rozwiązania, co sprzyja lepszemu zrozumieniu matematyki i komunikacji w grupie.

- Rozwiązywanie problemów. Umiejętność rozwiązywania problemów w matematyce obejmuje analizowanie danych, poszukiwanie brakujących informacji oraz sprawdzanie wyników. Uczniowie muszą znaleźć odpowiednie strategie rozwiązania i rozważyć różne możliwości podejść do problemu.
- Modelowanie. Modelowanie jest definiowane jako tłumaczenie sytuacji faktycznych na konteksty matematyczne, symbole i operacje. Wymaga to rozwiązania zadania matematycznego w formie tekstowej, opartego na przykładach zaczerpniętych z życia codziennego.
- Komunikacja. Na lekcjach matematyki omawia się zadania, wyniki i możliwe rozwiązania, zachęcając uczniów do dokumentowania swoich przemyśleń i prezentowania ich w sposób zrozumiały, przy użyciu odpowiedniego języka technicznego.
- Prezentacja. Nauczyciel powinien zwracać uwagę na sposób prezentowania rozwiązań, wymagając od uczniów spisania możliwych rozwiązań i rozróżnienia między rozwiązaniem a kalkulacją pomocniczą.

Dzieci imigrantów w szkołach

W Niemczech w porównaniu do Polski jest bardzo duży odsetek dzieci imigrantów w szkołach. Na przykład w szkołach podstawowych w Hamburgu jest 52,2% dzieci z pochodzeniem imigracyjnym, w klasach przedszkolnych, przygotowujących dzieci do szkoły jest nawet 60,7%. Ogólnie w Niemczech ten odsetek jest bardzo wysoki w porównaniu do innych krajów Unii Europejskiej i wynosi aż 39%.

W roku 2019 większość dzieci mających imigracyjne pochodzenie przybyła do Niemiec z krajów Unii Europejskiej (35,2%), 10,5% z nich pochodzi z Polski. 29,7 % pochodzi z innych europejskich krajów. Następnie 13,3% dzieci pochodzi z Turcji, 6,5% z Federacji Rosyjskiej.

15,2% pochodzi z Bliskiego Wschodu, szczególnie z Kazachstanu (5,9%), z Syrii (4,0%), z Iraku (1,5%). 6,5% pochodzi z innych regionów Azji – największa grupa z Afganistanu. 2,2% pochodzi z północnej Afryki (BPB, 2021). Oczywiście jest, że dane z 2019 r. nie uwzględniają jeszcze ponad 200 000 dzieci z Ukrainy, które uczęszczają do niemieckich szkół od 2022 r. (Deutsches Schulportal, 2023). Statystycznie jeden na czterech uczniów szkół podstawowych mający pochodzenie imigracyjne w Niemczech nie posiada „[...] umiejętności czytania potrzebnych do bezproblemowego uczęszczania na lekcje w szkole średniej” (Deutsches Schulportal, 2023). Instytut Rozwoju Jakości w Edukacji doszedł także do wniosku, że uczniowie z rodzin imigrantów osiągają „średnio znacznie niższe umiejętności” z języka niemieckiego i matematyki (Arp i Elger, 2018). W szkołach podstawowych funkcjonują klasy przygotowawcze, w których dzieci

cudzoziemców, w tym pochodzące z rodzin uchodźczych, przygotowywane są do zajęć w klasach regularnych. Uczniowie ci powinni tam opanować język niemiecki na tyle dobrze, aby mogli uczestniczyć w regularnych zajęciach. Początkowo komunikacja odbywa się za przy użyciu gestów, mimiki oraz prostych form pantomimy. Wiele dzieci przychodzi do szkoły bez znajomości języka. Rosnąca liczba tych dzieci jest dużym wyzwaniem. Mali uczniowie muszą najpierw przyzwyczać się do niemieckiego systemu szkolnego, odrabiania pracy domowej i punktualności. Niektóre dzieci nigdy wcześniej nie chodziły do szkoły. Pierwszy etap w klasie przygotowawczej trwa od około ośmiu tygodni do półtora roku. Chodzi tu o integrację, zapoznanie się z często dla nich nowym systemem oraz regulaminem szkoły, następnie dzieci stopniowo przechodzą do regularnych zajęć. Na pierwszym planie są matematyka, muzyka i sport, potem dochodzą inne przedmioty (Raatz, 2015).

Klasa DaZ – etapowe nauczanie dzieci imigrantów

DaZ – to skrót od „niemiecki jako drugi język”. Model klasy DaZ powstał w trosce o poprawę przygotowania językowego dla uczniów nieniemieckojęzycznych. Przygotowanie to jest zapewnione poprzez działania integracyjne oraz udział uczniów w regularnej ofercie edukacyjnej, którą można znaleźć w prawie każdej szkole zarówno podstawowej, jak i średniej w Niemczech. Używanie języka niemieckiego i uczestnictwo w regularnych zajęciach mają kluczowe znaczenie dla rozwoju językowego ucznia i tym samym dla rozwoju umiejętności matematycznych.

Zajęcia w klasach DaZ wymagają szczególnie starannego planowania pedagogicznego. Program nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka przewiduje przygotowanie stopniowe, które znajduje odzwierciedlenie w podziale na trzy etapy. Etapy te przechodzą wszyscy nowi uczniowie imigranci oraz uczniowie z rodzin imigranckich, którzy od dawna mieszkają w Republice Federalnej Niemiec lub nawet urodzili się tutaj, ale dotąd nie opanowali języka niemieckiego na tyle, aby uczęszczać do klasy regularnej. Głównymi powodami słabej znajomości języka niemieckiego tych dzieci są: po pierwsze izolacja społeczna imigranckich rodzin, a po drugie dominacja lub używanie w środowisku rodzinnym tylko języka ojczystego. Jest to propagowane przez językoznawców niemieckich, którzy motywują rodziców do konsekwentnego porozumiewania się z dziećmi w domu tylko przy pomocy języka ojczystego i niemieszania obydwu języków. Twierdzą, że język ojczysty i dobra jego znajomość to fundament do nauki i opanowania innych języków, w tym języka niemieckiego jako drugiego języka.

- Pierwszy etap. Na pierwszym etapie nauczyciel obserwuje rozwój językowy uczniów, ich komunikację i integrację społeczną, a także diagnozuje potrzeby

w zakresie matematyki i języka. Uczniowie uczą się podstaw matematyki i słownictwa, rozwiązując proste zadania, które nie wymagają zaawansowanych umiejętności językowych.

- Drugi etap. W drugim etapie nauczyciel, współpracując z rodzicami, indywidualnie planuje dalszy proces nauki języka niemieckiego i matematyki. Kładzie się nacisk na rozwijanie umiejętności komunikacji w mowie i piśmie oraz przygotowanie uczniów do wymagań językowych przedmiotów, szczególnie matematyki, zgodnie z kompetencjami edukacyjnymi.
- Trzeci etap. Uczniowie są w pełni zintegrowani z klasą regularną, posługują się językiem niemieckim w komunikacji i rozumieją słownictwo przedmiotowe. Nauczyciel wspiera rozwój strategii uczenia się języka technicznego i dba o poszerzenie zasobów językowych, dążąc do osiągnięcia poziomu języka wykładowego odpowiedniego do klasy regularnej.

Specyficzne problemy uczniów imigrantów na lekcjach matematyki

Uczenie się i nauczanie na lekcjach matematyki wymaga znajomości języka wykładowego. Z jednej strony język służy do opisywania, wyjaśniania i przedstawiania obiektów technicznych, z drugiej strony używamy języka, aby rozumieć, rozwiązywać konflikty i oczywiście komunikować się. Trudności językowe uczniów mają wpływ na opanowanie przez nich materiału, technik, reguł, formuł oraz na samą naukę przedmiotu. Jeśli na przykład tekst zadania jest niezrozumiały z powodu słabych umiejętności językowych, praktycznie niemożliwe jest rozwiązanie go poprawnie umiejętnościami matematycznymi. Język jest i musi (również) być istotnym tematem dla nauczycieli matematyki (Isselbacher-Giese i Kliemann, 2017).

Dłuższe badanie naukowe z udziałem 292 uczniów z 22 klas, z których 162 pochodziło ze środowisk imigracyjnych, pokazuje, że odpowiednie umiejętności posługiwania się językiem wykładowym są niezbędnym warunkiem uczenia się określonego systemu pojęć matematycznych (Heinze i in., 2007).

Dzieci imigrantów umieją liczyć równie dobrze, bez względu na poziom znajomości języka oraz potrafią rozwiązywać symbolicznie przedstawione zadania, wymagające tylko wykonania podstawowych działań matematycznych, na przykład w zadaniach, takich jak:

$17 - 3 - 4 - 6 =$	w pierwszej klasie,
$24 : 8 =$	w drugiej klasie albo
$763 - 356 =$	w trzeciej klasie (Meyer, Tiedemann, 2017).

Edukacyjne umiejętności językowe mają kluczowe znaczenie dla wyników w matematyce. Dotyczy to nie tylko zadań tekstowych (Stanat, 2006). Dzieci o niskiej kompetencji językowej słabo radzą sobie z zadaniami wymagającymi zrozumienia treści. (Prediger i in., 2014). Dzieci imigrantów na ogół nie mają problemu z rozwiązywaniem zadania, które jest proste, logiczne i wymaga tylko obliczeń.

Zadanie polega na uzupełnieniu brakujących liczb w domkach, gdzie na parterze zawsze jest liczba 1, a liczby w pokojach oraz pod dachem rosną o 1 w każdym kolejnym domu. Uczniowie muszą rozpoznać ten wzór i wyjaśnić go, co stanowi wyzwanie językowe, ponieważ wymaga dobrej znajomości języka niemieckiego do poprawnego opisanie obserwacji. (Wittmann i Müller, 1994).

Podobny problem pojawia się, gdy uczniowie są poproszeni o kontynuowanie ciągu liczb rozpoczynającego się od: 1, 1, 2, 3, 5, 8. Należy się spodziewać, że wielu uczniów zauważy prawidłowość, że poczynawszy od trzeciej liczby, każda liczba jest sumą dwóch liczb poprzednich. Tak więc wielu uczniów będzie mogło kontynuować ten ciąg liczb zgodnie z tą właśnie zasadą. Kolejnym zadaniem jest opisanie własnymi słowami, jak powstaje dany ciąg liczb, i tu pojawia się problem, ponieważ opis ten wymaga od ucznia odpowiednich kompetencji językowych. Na pytanie, czy kwadrat jest prostokątem, można odpowiedzieć „tak” lub „nie” – wystarczy zrozumieć, w jaki sposób definiuje się te typy czworobocznych figur geometrycznych. Jednak gdy poprosisz ucznia, aby uzasadnił, dlaczego kwadrat jest prostokątem, to ponownie wymagasz od niego kompetencji językowych.

Odsetki i odsetki składane to temat matematyczny. Jednak pobieranie odsetek jest zabronione w islamie, więc dla uczniów muzułmańskich praca z tym tematem może być z różnych powodów niekiedy problematyczna. Poza tym istnieją matematyczne przeszkody wśród uczniów imigrantów, takie jak: inne metody obliczeniowe, inne notacje i inny system oznaczania (Grenz i Lambert, 2015). Na przykład liczba 32 w różnych językach jest nazywana w różnych kolejnościach: po polsku, angielsku, francusku, hiszpańsku i włosku najpierw wymienia się dziesiątki, a potem jedności, natomiast w niemieckim, holenderskim i duńskim najpierw mówi się jedności, a potem dziesiątki.

Tu widzimy problemy „mowy odwróconej” oraz problemy z zapisywaniem liczb, ponieważ uczniowie muszą nauczyć się zapisu liczb wielocyfrowych. Są uczniowie, którzy nie rozróżniają (systematycznie) 54 i 45, nie ma to związku ze zbiorem wyznaczonym przez liczbę. Mam wrażenie, że ta inwersja jest częścią procesu uczenia się każdego dziecka, ponieważ istnieją co najmniej dwa sposoby interpretacji symbolu 54: jako 5 dziesiątek i 4 jedności lub jako 4 dziesiątki i 5 jedności. To czysta konwencja, że dziesiątki piszemy po lewej stronie jedności, a nie odwrotnie. Są ludzie, którzy nie nabywają tej wiedzy w trakcie konwencjonalnej edukacji (Meyerhöfer, 2015). Jak zauważa Wolfram Meyerhöfer, jest to tylko utarte przyzwyczajenie, że piszemy dziesiątki po lewej stronie jednostek. Może być też odwrotnie.

Jeśli liczba ma więcej cyfr, tak jak np.: 132, wtedy uczeń spodziewałby się przejść od lewej do prawej lub odwrotnie, ale po niemiecku jest to: sto dwa i trzydzieści. Thomas Colignatus krytykuje niemieckie sposoby wymawiania liczb i uważa, że ten niemiecki ustandaryzowany sposób nie sprzyja kształceniu dzieci z różnych środowisk imigracyjnych (Colignatus, 2018). Stowarzyszenie Zwanzigeins rozpoczyna inicjatywę na rzecz międzynarodowej standaryzacji wymowy liczb i wzywa do empirycznego badania wpływu wymowy niemieckiej na wyniki matematyczne niemieckojęzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Tak więc wyniki TIMSS bezpośrednio prowadzą do hipotezy („hipoteza dwudziestu jeden”), że odmienny sposób wymawiania liczb w języku niemieckim ma negatywny wpływ na wyniki matematyczne niemieckojęzycznych dzieci w wieku szkolnym. Dlatego stowarzyszenie proponuje, aby tę hipotezę zbadać w szkole empirycznymi metodami naukowymi.

Zasoby dla dzieci bez znajomości języka niemieckiego

Narzędziem do precyzowania słownictwa matematycznego jest wizualizacja, kiedy wprowadzane są nowe rzeczowniki lub nowe czasowniki. Jeśli nowym rzeczownikiem jest „ułamek”, można go przedstawić w formie graficznej, gdzie pokazano również jego odmianę w liczbie pojedynczej i mnogiej wraz z odpowiednimi rodzajnikami. Poza tym są inne obrazy. Na jednym kreska ułamkowa jest kolorowa, na drugim licznik i na trzecim mianownik. Zawsze jest tam napisane, jaką nazwę ma to, co jest kolorowe. Poza tym jest tam wolne miejsce, w którym uczniowie mogą dopełniać słowa we własnym języku. Kiedy wprowadzane są nowe czasowniki odnoszące się do operacji arytmetycznych, operacje te są pokazane symbolicznie na rysunku. Obok możesz przeczytać, jak nazywają się te operacje (Reinhold i in., 2018). Relacje takie jak „jest więcej niż”, „jest mniej niż” czy „równa się” są wizualizowane za pomocą wież z klocków (Drews i Weininger, 2015). Inną pomocą dla uczniów imigrantów może być tłumaczenie tabeli, w których napisane są słowa potrzebne na lekcjach matematyki w różnych językach (Drews i Weininger, 2015). Bardzo ważne jest motywowanie uczniów do przyswajania słownictwa matematycznego. Operatory i piktogramy mogą być w tym bardzo pomocne. Ćwiczenie koniugacji czasowników może odbywać się poprzez zadania matematyczne, gdzie uczniowie uzupełniają zdania o odejmowanie. Nauczyciele pracujący z dziećmi w klasach DaZ powinni tworzyć proste, zrozumiałe zadania, unikać zdań podrzędnych i abstrakcyjnych oraz stosować formy czasowników w stronie czynnej. Pomocne są również wyjaśnienia trudnych terminów i porządkowanie tekstów (Reinhold i in., 2018). Słowa złożone są również bardzo często używane w języku niemieckim. Są one trudne i należy je zastąpić innymi konstrukcjami. *Frauenfußballnationalmannschaft* jest to jeden skomplikowany i często niezrozumiały przez uczniów wyraz, który można po prostu zastąpić wyrazem „drużyna”.

W przypadku zadań tekstowych dobrze jest korzystać ze znanych już operatorów. Często pomocne mogą być także tablice informacyjne (Abshagen, 2015).

Mike Reblin (2013) zwraca uwagę, że używanie obcych słów może również powodować problemy ze zrozumieniem. Należy unikać zaciemniania logicznych powiązań poprzez przestawianie elementów zdania, na przykład w zdaniach z implikacjami. Najlepiej używać klasycznej struktury „jeżeli... to...”. Używanie synonimów również może być problematyczne. Chociaż mogą uczynić tekst bardziej interesującym językowo, często są również mylące, ponieważ nie zawsze jest jasne, czy synonim oznacza dokładnie to samo, czy coś nieco innego.

Projekt kształcenia ustawicznego Comenius BaCuLit11 zawiera następującą listę strategii upraszczania tekstów matematycznych:

1. Uproszczenie stylu pisania: stosuj konkretne, opisowe słowa, czasowniki czynne i proste konstrukcje zdaniowe. LIX < 40. (LIX to wskaźnik czytelności, który informuje o trudności w czytaniu tekstu. Został sformułowany przez Carla-Hugo Björnssona. LIX oblicza się w następujący sposób:

$$\text{LIX} = A/B + 100C/A$$

w wyniku czego A to liczba słów, B liczba zdań (oddzielonych kropką, dwukropkiem lub wielką literą) oraz C liczba długich słów (więcej niż sześć liter).

2. Rozluźnienie gęstości informacji: W przypadku dłuższych tekstów przydatne są powtórzenia i użycie słów o podobnym znaczeniu. Przy krótszych tekstach nie ma sensu umieszczać jak największej ilości informacji w jednym zdaniu.
3. Uproszczenie struktury konspektu/tekstu: Celem jest logiczna struktura, która jest przejrzysta dla czytelnika.
4. Forma prezentacji głównych myśli: strukturyzuj treść, użyj analogii, podkreślaj główne myśli pogrubieniem lub kursywą.
5. Aspekty motywacyjne: Interesująco przedstawione dodatkowe szczegóły, odnoszące się bezpośrednio do tematu, zwiększają zapamiętywanie ważnych informacji. Szczegóły możesz również przedstawić za pomocą odpowiednich ilustracji (Reblin, 2013).

Operatory, czyli czasowniki-klucze, są niezbędne na zajęciach, ponieważ wskazują uczniom, co mają zrobić z pytaniem lub zadaniem. Określają cel, zapewniają orientację i ułatwiają przetwarzanie zadań. Operatorów, takich jak „nazwij”, „określ”, „opisz”, „porównaj”, „wyjaśnij”, „ocień”, można używać w różnych przedmiotach, a ich znaczenie warto wyjaśnić uczniom (Reblin, 2013).

Nauczyciele matematyki również rutynowo używają kolokacji specyficznych dla danego przedmiotu. Są to często używane słowa, które czasami mają specjalne

znaczenie w połączeniach. Na przykład „oblicz wysokość” lub „rozwiąż równanie”. Problem z punktu widzenia niedoinformowanego czytelnika polega na tym, że poszczególne słowa mają inne znaczenie niż ich kolokacja. Częścią słownictwa jest opisanie tych kolokacji. Trzeba wyjaśnić, że „rozwiąż równanie” oznacza wykonanie zadania, aby można było odczytać wynik (Tajmel, 2011).

Ograniczenia

Artykuł ma kilka ograniczeń, takich jak oparcie się autorki głównie na analizie literatury i danych statystycznych, brak przytoczenia konkretnych studiów przypadków oraz ograniczenie do niemieckiego systemu edukacji, bez międzynarodowych porównań. Ponadto, marginalnie traktuje różnorodność językową i kulturową, nie uwzględniając dostatecznie różnic między grupami migrantów, które mogłyby wpływać na nauczanie matematyki.

Podsumowanie

Radzenie sobie z barierami językowymi i kulturowymi na lekcjach matematyki ma kluczowe znaczenie dla skutecznej integracji uczniów ze środowisk migracyjnych z niemieckim systemem edukacji. Zarówno promowanie umiejętności językowych, jak i dostosowywanie materiałów i metod dydaktycznych są decydującymi czynnikami sukcesu w nauce. Opisane środki, takie jak model DaZ nauczania języka niemieckiego, uproszczenie tekstów i wykorzystanie wizualizacji, oferują obiecujące podejścia, wymagają jednak systematycznej oceny w celu wykazania ich rzeczywistej skuteczności.

W tym celu, aby zapewnić długoterminową równość szans w systemie edukacji, konieczne jest wzmacnianie wrażliwości międzykulturowej wśród nauczycieli, uwzględnianie indywidualności uczniów oraz dalszy rozwój innowacyjnych podejść w praktyce pedagogicznej. Integracja z lekcjami matematyki może zakończyć się sukcesem jedynie wtedy, gdy zarówno umiejętności językowe, jak i fachowe będą promowane w ukierunkowany i zrównoważony sposób.

Bibliografia

- Abshagen, M. (2015). *Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik* [Praktyczny podręcznik kształcenia językowego w matematyce]. Klett.
- Arp, S., Elger, K. (2018). Wo Deutsch eine Fremdsprache ist [Gdzie niemiecki jest językiem obcym]. *Der Spiegel*, bs. Pobrano z: <https://www.spiegel.de/spiegel/integration-an-manchen-schulen-bleiben-migrantenkinder-fast-unter-sich-a-1200736.html> (dostęp: 6.11.2025).

- Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021). *Datenreport 2021: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* [Raport danych 2021 – Raport społeczny dla Republiki Federalnej Niemiec]. Bundeszentrale für politische Bildung. Pobrano z: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/dr2021_barrierefrei.pdf (dostęp: 6.11.2025).
- Colignatus, T. (2018). *Marcus lernt zählen und rechnen mit zig* [Marcus uczy się liczyć i rachować z zig.]. Pobrano z: <https://docplayer.org/126140375-Marcus-lernt-zaehlen-und-rechnen-mit-zig.html> (dostęp: 6.11.2025).
- Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. (2022). *Wie Schulen geflüchtete Kinder aus der Ukraine aufnehmen* [Jak szkoły przyjmują dzieci uchodźcze z Ukrainy]. Pobrano z: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/ukraine-wie-schulen-gefluechtete-kinder-aufnehmen/> (dostęp: 6.11.2025).
- Drews, C., Weininger, A. (2015). *Kleiner Mathesprachführer* [Mały przewodnik językowy po matematyce]. Cornelsen.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L., Braun, C., Reiss, K. (2011). Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen: Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie in der Grundschule [Rola znajomości języka nauczania w nauce matematyki: wyniki ilościowego badania longitudinalnego w szkole podstawowej]. W: S. Prediger, E. Özdi (red.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland* (ss. 11–34). Münster.
- Grenz, I.-M., Lambert, P. (2015). *Mathematik in die Vorkurse: Didaktisches Konzept und Unterrichtsmaterialien* [Matematyka na kursach przygotowawczych: koncepcja dydaktyczna i materiały dydaktyczne]. Bildungsbehörde Bremen.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. (2022). *Allgemeinbildende Schulen: Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund?* [Szkoly ogólnokształcące: jaki procent uczniów ma pochodzenie migracyjne?]. Pobrano z: <https://www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4662018/sus-migrationshintergrund/> (dostęp: 6.11.2025).
- Isselbacher-Giese, A., Kliemann, S. (2017). Mathematik und Sprache [Matematyka i język]. *Mathematik, Verständlich? – Sprachsensibler Mathematikunterricht*, 38, 4–5.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 [Standardy kształcenia nauczycieli – nauki o edukacji. Uchwała Konferencji Ministrów Kultury z dnia 16.12.2004].
- Meyer, M., Tiedemann, K. (2017). *Sprache im Fach Mathematik* [Język w przedmiocie matematyka]. Springer Spektrum.
- Meyerhöfer, W. (2015). Zweizehneins, Zwanzigeins, Einundzwanzig: Skizze einer stellenwertlogisch konsistenten Konstruktion der Zahlwörter im Deutschen [Dwadzieście jeden, dwadzieścia jeden, jeden i dwadzieścia: szkic logicznie spójnej konstrukcji liczebników w języku niemieckim]. *Pädagogische Korrespondenz*, 52, 21–41.

- Prediger, S., Wilhelm, N., Büchter, A., Benholz, C., Gürsoy, E. (2014). Sprachkompetenz und Mathematikleistung [Kompetencje językowe a wyniki w matematyce]. *Journal für Mathematikdidaktik*, 36(1), 77–104.
- Raatz, C. (2015). *Wie Flüchtlingskinder auf die Schule vorbereitet werden* [Jak dzieci uchodźców są przygotowywane do szkoły]. Stern. Pobrano z: <https://www.stern.de/familie/kinder/fluechtlingskinder-in-der-schule--grosse-herausforderung-fuer-die-lehrer-6446254.html> (dostęp: 6.11.2025).
- Reblin, M. (2013). Wortschatzarbeit im Mathematikunterricht [Praca nad słownictwem na lekcjach matematyki]. Pobrano z: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/7_Sprachsensibler_Fachunterricht-Mathematik.pdf (dostęp: 6.11.2025).
- Reinhold, F., Oppelt, S., Reiss, K. (2018). DaZ-Methoden im Fachunterricht Mathematik. [Metody DaZ na lekcjach matematyki]. *MNU-Journal*, 5, 297–302.
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds [Dysproporcje w osiągnięciach szkolnych: stan badań nad rolą pochodzenia migracyjnego]. *Unterrichtswissenschaft*, 36(2), 98–124.
- Tajmel, T. (2011). Wortschatzarbeit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht [Praca nad słownictwem na lekcjach matematyczno-przyrodniczych]. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 35(1), 83–93.
- Wittmann, E. C., Müller, N. G. (1994). *Handbuch produktiver Rechenübungen: Band 1*. [Podręcznik efektywnych ćwiczeń rachunkowych]. Klett. Pobrano z: <https://zwanzigeins.jetzt/startseite> (dostęp: 6.11.2025).

Analiza potrzeb terapii w rodzinach obciążonych problemem alkoholizmu

Analysis of Treatment Needs of a Family Affected by Alcoholism

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje analizę potrzeb terapii alkoholowych w rodzinach obciążonych problemem alkoholizmu widzianą oczyma osób uzależnionych od alkoholu. Alkoholizm jest chorobą, która – dotykając jednego członka – wpływa na funkcjonowanie całej rodziny. Celem badania jest uzasadnienie sensu i potrzeby prowadzenia terapii specjalistycznych, zajęciowych, indywidualnych i grupowych w rodzinach obciążonych problemem alkoholizmu.

W badaniu zastosowano metodę jakościową z wykorzystaniem indywidualnych wywiadów pogłębianych przy pomocy techniki kodowania danych. Wyniki analizy danych wykazują, że członkowie AA wykazują większą świadomość swojego uzależnienia i są w trakcie procesu leczenia, choć ich droga do trzeźwości jest trudna. W przeciwieństwie do nich respondenci niebędący członkami AA nie akceptują w pełni swojego uzależnienia, i nie mają motywacji do walki z nałogiem.

Słowa kluczowe: terapia rodzinna, alkoholizm, walka z nałogiem, rodzina i uzależnienie, leczenie alkoholizmu, wsparcie psychologiczne, dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym

ABSTRACT

The article presents an analysis of the needs of alcohol therapy in families burdened with the problem of alcoholism, seen through the eyes of people addicted to alcohol. Alcoholism is a disease, and when it affects one family member, the entire family becomes ill. The aim of the study is to justify the sense and need for conducting specialist, individual and family occupational therapies in families burdened with the problem of alcoholism. The study used a qualitative method using individual in-depth interviews using the data coding technique. The results of the data analysis

show that AA members are more aware of their addiction and are in the process of treatment, although their path to sobriety is difficult. In contrast, respondents who are not AA members do not fully accept their addiction, but they are not motivated to fight the addiction.

Keywords: family therapy, alcoholism, fighting addiction, family and addiction, alcoholism treatment, support, children in families with alcohol problems

Wstęp

Problem alkoholizmu coraz częściej dotyka rodzin, i to nie tylko ze środowisk dysfunkcyjnych, lecz także tych, których członkowie posiadają wyższe wykształcenie, pozycję zawodową czy odpowiedni status społeczny. Ludzie coraz częściej sięgają po alkohol z powodów osobistych, nie wytrzymując stresu, problemów w sferze uczuć, chwilowych kryzysów rodzinnych czy zawodowych (Osiatyński, 2009b). Zdarza się też spożywanie alkoholu dla przyjemności, podczas spotkań towarzyskich. Szybko okazuje się, że osoba jest już uzależniona, a proces walki z uzależnieniem jest trudny, monotony. Często alkoholika wypiera fakt uzależnienia i nie podejmuje walki z nałogiem (Dragan, 2008). Tego typu sytuacje odbijają się piętnem na rodzinie, na wzajemnych relacjach członków rodziny, przy czym najbardziej cierpią bezbronni dzieci (Dragan, 2008).

Celem badania jest poznanie opinii osób uzależnionych od alkoholu na temat potrzeby prowadzenia terapii specjalistycznych, zajęciowych: indywidualnych i rodzinnych w rodzinach obciążonych problemem alkoholizmu.

Na podstawie wywiadów pogłębionych przeprowadzonych wśród uzależnionych od alkoholu pięciu członków grupy wsparcia Anonimowych Alkoholików i dwóch osób uzależnionych lecz nie walczących z nałogiem, pozyskano opinie na temat wpływu alkoholizmu na życie rodzinne osoby uzależnionej i jej bliskich. Badanie dotyczyło również wpływu uzależnienia na zdrowie psychiczne i fizyczne członków rodziny występowanie aktów przemocy (zarówno fizycznej, jak i psychicznej), rozwój dzieci, między członkami rodziny oraz sytuację materialno-finansową gospodarstwa domowego.

Materiały i metody

Badanie miało na celu poznanie opinii na temat sensu prowadzenia terapii alkoholowych w rodzinach obciążonych problemem alkoholizmu.

Problematyka:

- Jak wygląda życie rodzinne alkoholika?
- Jak kształtuje się zdrowie i samopoczucie osoby nadużywającej alkohol oraz chęci do pracy, wykonywania obowiązków?
- Czy osoba dotknięta problemem alkoholizmu jest świadoma swojej choroby?

- Jak wygląda kwestia zaufania członków rodziny – małżonka, dzieci, do osoby dotkniętej problemem alkoholowym?
- Co było przyczyną początku „przygody” z nadmiernym spożywaniem alkoholu?
- Jak wygląda droga do trzeźwości i naprawa relacji rodzinnych alkoholika? Punkt przełomowy na drodze do trzeźwości.
- Czy jako osoba uzależniona od spożywania alkoholu dostrzega potrzebę korzystania z terapii zajęciowych indywidualnych czy rodzinnych, terapii psychologicznych, psychiatrycznych czy ośrodków odwykowych lub grup wsparcia?

Odpowiedzi na te pytania pomogą w rozpoznaniu opinii badanych na temat wpływu alkoholizmu na życie rodzinne.

W niniejszym badaniu zastosowano metodę jakościową, której podstawowym narzędziem badawczym był indywidualny wywiad pogłębiony (Nowak, 2007). Wywiad pogłębiony, będący techniką eksploracyjną, pozwala na uzyskanie szczegółowych, subiektywnych informacji na temat doświadczeń, przeżyć oraz postaw respondentów, a także umożliwia lepsze zrozumienie kontekstu, w jakim dane jednostki podejmują decyzje lub przeżywają konkretne zjawiska. Jest to metoda szczególnie skuteczna w badaniach, gdzie celem jest nie tylko uzyskanie odpowiedzi na konkretne pytania, ale także próba zrozumienia głębszych, ukrytych motywacji i przeżyć badanych osób (Woźniak, 2009).

Indywidualny wywiad pogłębiony polega na przeprowadzeniu szczegółowej rozmowy z respondentem, w której badacz dąży do uchwycenia jego subiektywnej perspektywy i odczuć związanych z określonym tematem badawczym. Cechą charakterystyczną tej metody jest otwartość pytań oraz elastyczność w przeprowadzaniu wywiadu, co pozwala na rozwijanie nowych wątków w trakcie rozmowy i dostosowanie pytań do odpowiedzi udzielanych przez respondentów. Dzięki temu uzyskuje się bogaty materiał, który może posłużyć do dalszej analizy (Konecki, 2016).

Głównymi zaletami wywiadu pogłębionego są: elastyczność, ponieważ pytania zadawane w trakcie wywiadu mogą być dostosowywane w zależności od odpowiedzi badanych, co umożliwia głębsze zrozumienie badanego zjawiska; otwartość i szczegółowość, gdyż dzięki pytaniom otwartym respondenci mają możliwość swobodnego dzielenia się swoimi doświadczeniami i uczuciami, co prowadzi do uzyskania bogatego, nieograniczonego materiału; indywidualne podejście, ponieważ wywiad przeprowadzany jest z każdą osobą z osobna, co umożliwia badanie unikalnych doświadczeń i perspektyw (Konecki, 2016).

W niniejszym badaniu wywiady pogłębione przeprowadzono z osobami uzależnionymi od alkoholu – zarówno członkami grup wsparcia AA, jak i osobami, które nie uczestniczyły w żadnych formach terapii grupowej. Dzięki temu można było uzyskać pełniejszy obraz procesów związanych z uzależnieniem, terapią oraz próbą odzyskania kontroli nad własnym życiem.

Wywiady z respondentami będącymi członkami AA pozwoliły na zgłębienie doświadczeń związanych z leczeniem uzależnienia i odbudową relacji rodzinnych, natomiast rozmowy z osobami, które nie podjęły terapii, ukazały zmagania z nałogiem bez wsparcia zewnętrznego.

Technika kodowania danych

W celu analizy zebranych danych zastosowano technikę kodowania danych, która stanowi jeden z kluczowych etapów w badaniach jakościowych (Kozioł, 2009). Kodowanie to proces przypisywania specyficznych kodów lub etykiet do fragmentów tekstu w celu ich kategoryzowania i późniejszej analizy. Dzięki tej technice możliwe jest systematyczne przetwarzanie danych tekstowych oraz identyfikowanie głównych tematów, wzorców i zależności, które pojawiają się w trakcie badania (Konecki, 2016).

Kodowanie w badaniach jakościowych dzieli się na trzy etapy (Konecki, 2016):

- Kodowanie otwarte: To pierwszy etap, w którym badacz przegląda dane i przypisuje kody do fragmentów tekstu zawierających kluczowe informacje. Na tym etapie kody są prostymi etykietami, które mają na celu identyfikację istotnych wątków. Dla przykładu, w przypadku badania uzależnienia od alkoholu, kody takie jak „problemy rodzinne”, „trudności w pracy” czy „depresja” mogą wystąpić w kontekście doświadczeń respondentów.
- Kodowanie axialne: Po etapie kodowania otwartego, badacz przechodzi do kodowania axialnego, w którym identyfikuje się zależności i relacje między różnymi kodami. Celem tego etapu jest grupowanie kodów w bardziej zorganizowane kategorie tematyczne, które pozwalają na szerszą interpretację danych. W kontekście uzależnienia od alkoholu mogłyby powstać kategorie takie jak „skutki uzależnienia” (w tym problemy zdrowotne i rodzinne) oraz „wsparcie w procesie terapii” (grupy wsparcia, rodzina, leczenie).
- Kodowanie selektywne: Etap końcowy, w którym badacz selekcjonuje najbardziej istotne kategorie, które są kluczowe dla badania. Kodowanie selektywne pozwala na wyodrębnienie głównych tematów i problemów badawczych. Dla przykładu, w badaniach dotyczących osób uzależnionych, centralnym tematem mogłyby być procesy zmiany, takie jak „walka z nałogiem” i „odzyskiwanie relacji rodzinnych”.

Dzięki takiej technice kodowania możliwe jest uchwycenie kluczowych tematów i zagadnień, które są niezbędne do zrozumienia badanych zjawisk, w tym procesów związanych z leczeniem uzależnienia od alkoholu oraz odzyskiwaniem kontroli nad życiem osobistym i społecznym. Analiza danych w taki sposób pozwala na wydobycie istotnych wniosków, które mogą być wykorzystane do dalszych badań lub praktycznych działań w zakresie terapii uzależnień (Babbie, 2010).

Badania zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu scenariusza wywiadu pogłębionego z pytaniami otwartymi, przeprowadzonego na próbie 5 osób, będących członkami grupy wsparcia Anonimowych Alkoholików w Wyszogrodzie. W przedsięwzięciu wzięło udział również dwóch celowo dobranych mężczyzn, którzy do momentu rozpoczęcia badań nie podjęli jeszcze walki z nałogiem. Byli to alkoholicy nieuczestniczący w żadnej grupie wsparcia.

Autorka zdecydowała się na dobór próby celowej, mający na celu uzyskanie wglądu w głębsze aspekty problemu poprzez bezpośrednie, indywidualne rozmowy z respondentami.

Respondenci udzielali odpowiedzi na pytania zawarte w scenariuszu w lipcu 2024 roku, bez nacisku ze strony osób postronnych. Scenariusz wywiadu pogłębionego składał się z 10 pytań otwartych i 5 pytań metryczkowych dotyczących płci, wieku, wykształcenia, statusu zatrudnienia, miejsca zamieszkania (wieś–miasto), stanu cywilnego oraz posiadania dzieci. Czas odpowiedzi na pytania ze scenariusza nie był limitowany, dzięki czemu respondenci mieli możliwość swobodnej wypowiedzi.

W wyniku przeprowadzonych indywidualnych wywiadów pogłębionych z pięcioma osobami uzależnionymi od alkoholu, będącymi członkami grupy wsparcia AA, zebrano różnorodne doświadczenia i refleksje dotyczące ich życia przed rozpoczęciem terapii oraz po jej podjęciu. Oto podsumowanie wyników tych wywiadów w ujęciu jakościowym:

Anna (33 lata, wykształcenie wyższe, praca biurowa, wieś, mężatka z 3 dzieci, 3 lata nadużywania alkoholu 2 lata w AA):

Anna opisuje swoje życie rodzinne jako trudne, z licznymi kłótniami, brakiem zrozumienia i częstymi awanturami, które wpływały na jej relacje z mężem i dziećmi. Spożywanie alkoholu doprowadziło do ciągłego zmęczenia, depresji i braku chęci do życia, a także do problemów zawodowych. Przez długi czas nie rozumiała, że ma problem alkoholowy. Uważała, że pije, by uciec od stresu i trudności życia codziennego, dopiero po wstąpieniu do AA stała się świadoma swojego uzależnienia. Początkowo nie miała zaufania ze strony rodziny, ale stara się o nie walczyć choć wie, że alkoholizm to problem, który będzie towarzyszył jej przez całe życie.

Ewa (55 lat, wykształcenie średnie techniczne, praca w sklepie, miasto, mężatka, 1 dziecko, 5 lat nadużywania alkoholu 10 lat w AA):

Ewa opowiada o swoich trudnych relacjach rodzinnych, gdzie alkohol był sposobem na zapomnienie o bolesnej przeszłości. Na początku uważała, że alkohol pomaga jej lepiej się po czuć, jednak szybko straciła kontrolę nad piciem, co doprowadziło do alkoholizmu. Po wielu

latach, kiedy zaczęła zauważać problem, podjęła terapię i wstąpiła do AA, gdzie zrozumiała, że alkoholizm to przewlekła choroba, której nie można wyleczyć, ale można z nią walczyć. Rodzina nie darzyła jej zaufaniem przez wiele lat, a teraz, mimo że stara się poprawić relacje, ma świadomość, że alkoholizm to coś, co będzie ją prześladować przez całe życie.

Konrad (31 lat, wykształcenie zawodowe, lakiernik, wieś, żonaty z 3 dziećmi, 10 lat nadużywania alkoholu 1 rok w AA):

Konrad opisuje swoją drogę do uzależnienia jako wynik wpływu kolegów z pracy. Początkowo pił dla towarzystwa, nie zdając sobie sprawy z tego, jak szybko alkohol przejął kontrolę nad jego życiem. Alkoholizm doprowadził do kłótni i awantur w rodzinie, a także do zaniku relacji z żoną i dziećmi. Konrad uświadomił sobie skalę problemu dopiero po wyprowadzce żony wraz z dziećmi, wtedy też zdecydował się na podjęcie terapii poprzez przystąpienie do grupy wsparcia AA. Obecnie stara się odbudować relacje z rodziną, jednak proces ten jest długi i trudny, ponieważ jego najbliżsi nie potrafią jeszcze zaufać, że jest w stanie utrzymać trzeźwość.

Piotr (60 lat, wykształcenie zawodowe, spawacz, wieś, rozwiedziony, 2 dzieci, 7 lat nadużywania alkoholu 5 lat w AA):

Piotr przyznaje, że przez wiele lat nie dostrzegał problemu alkoholowego. Alkohol spożywał, by poczuć się lepiej, a problemy w pracy i w życiu osobistym były bagatelizowane. Dopiero po tym, jak jego żona odeszła, zrozumiał, że alkohol zniszczył jego życie rodzinne. Piotr podjął terapię, zdaje sobie sprawę z tego, że alkoholizm to problem, który towarzyszy mu przez całe życie. Próbuje odbudować relacje z dziećmi, pozostając jednak świadomym, że jego najbliżsi nie potrafią mu zaufać, ponieważ przez lata nie dotrzymywał słowa i zaniedbywał rodzinę na rzecz alkoholu.

Krzysztof (44 lata, wykształcenie wyższe, przedsiębiorca, miasto, rozwiedziony, 1 dziecko, 4 lata nadużywania alkoholu 2 lata w AA):

Krzysztof opowiada o tym, jak alkohol stał się dla niego sposobem na radzenie sobie z problemami zawodowymi i emocjonalnymi, zwłaszcza w okresie pandemii, kiedy stracił część swoich klientów. Poczucie stresu i niepewności doprowadziło go do picia, a nałóg przejął kontrolę nad jego życiem. Krzysztof uświadomił sobie skalę swojego problemu dopiero w momencie, gdy alkohol zaczął wpływać na jego życie osobiste, a szczególnie na jego relacje z dzieckiem. Obecnie, po podjęciu terapii, podejmuje działania mające na celu odbudowę tej więzi, świadomość, że z alkoholizmem trzeba zmagać się przez całe życie.

Każda z tych osób, mimo odmiennych przyczyn wejścia na drogę uzależnienia, doświadczała trudności w relacjach rodzinnych oraz problemów zdrowotnych wynikających z nadużywania alkoholu. Dla wielu z nich kluczowym momentem w walce z nałogiem była chwila, w której zrozumieli, że mają problem. Wstąpienie do grupy wsparcia AA i podjęcie terapii stały się początkiem drogi do trzeźwości. Chociaż każdy z respondentów boryka się z różnymi trudnościami związanymi z próbami odzyskania zaufania rodziny, wszyscy oni wykazują determinację w walce o lepsze życie i relacje rodzinne. Alkoholizm jest dla nich chorobą, którą muszą kontrolować przez całe życie.

Na podstawie materiału z badań przeprowadzonych wśród dwóch respondentów, którzy nie są członkami grupy wsparcia, poniżej przedstawiam dane w formie jakościowej:

Paweł (29 lat – wykształcenie podstawowe, bezrobotny, miasto, wolny, bez dzieci):

Paweł nie ma rodziny – twierdzi, że wszyscy się od niego odwrócili, a jego „rodziną” są koledzy, którzy piją z nim alkohol. Jego zdrowie jest w złym stanie – czuje się słabo, wszystko go boli, ale gdy pije, czuje się lepiej, wtedy nie odczuwa bólu i ma poczucie siły. Paweł nie pracuje, żyje z zasiłku z MOPSU, nie znajduje pracy w swojej okolicy. Pije, ponieważ lubi to robić, a nie uważa tego za problem. Twierdzi, że zawsze może przestać pić, jeśli zechce. Jego podejście do uzależnienia jest bardzo powierzchowne – nie widzi powodu, by przestać pić, ponieważ alkohol daje mu poczucie komfortu, a problemów z alkoholem nie traktuje poważnie.

Jarosław (51 lat, wykształcenie zawodowe, bezrobotny, wieś, wolny, bez dzieci):

Jarosław również nie ma rodziny i mieszka w kontenerze mieszkalnym, który dostał z MOPS-u. Jego zdrowie jest zdecydowanie w złej kondycji – ma częste bóle brzucha, cierpi na padaczkę, zmaga się z depresją i ogólnym złym samopoczuciem. Pije, by poczuć się lepiej, jednak nie ma siły, by podjąć pracę. Tak jak Paweł, uważa, że jego problem z alkoholem nie jest poważny, ponieważ pić lubi, a w każdej chwili może zdecydować, że przestanie. Jego historia nałogu zaczęła się od rozstania z partnerką, w której był zakochany. To wtedy zaczął pić, by topić smutki. Jarosław nie widzi sensu w trzeźwieniu, nie chce przestać pić, ponieważ nie ma dla kogo żyć.

Obaj respondenci, Paweł i Jarosław, mają odmienne podejście do swojego uzależnienia. Żaden z nich nie uważa, że ma problem z alkoholem. Paweł traktuje picie jako przyjemność i nie widzi potrzeby zmiany, natomiast Jarosław, mimo pogarszającego się stanu zdrowia i problemów emocjonalnych, nie ma motywacji, by przestać pić, ponieważ nie widzi sensu w trzeźwieniu. Obaj mężczyźni są bezrobotni, nie mają rodziny i nie szukają wsparcia, co utrudnia im radzenie sobie z nałogiem.

Wyniki

Aby przeprowadzić pełną analizę jakościową z wykorzystaniem danych z obu grup badanych, czyli grupy członków AA oraz respondentów niebędących członkami grupy wsparcia, porównano te dane, wyciągnięto odpowiednie kody i zidentyfikowano istotne wzorce w obu grupach (Konecki, 2016). Analizę podzielono na kategorie tematyczne, używając techniki kodowania, aby uzyskać pełny obraz sytuacji uzależnionych respondentów.

Kody i Kategorie Tematyczne

KODOWANIE: Problemy rodzinne i społeczne

Członkowie AA:

- Anna: „Trudne relacje rodzinne, częste upojenie alkoholowe, prowadzące do kłótni z mężem, częsty płacz dzieci, brak zrozumienia”.
- Ewa: „Trudne, kłopotliwe sytuacje rodzinne, płacz, awantury, brak zrozumienia”.
- Konrad: „Kłótnie, awantury, wyprowadzki z domu, znikanie na noc, zaburzone relacje z żoną i dziećmi”.
- Piotr: „Obojętność w relacjach rodzinnych, częste kłótnie, brak pomocy w wychowaniu dzieci”.
- Krzysztof: „Brak zainteresowania życiem rodzinnym, nieangażowanie się w sprawy wychowania dziecka i życia rodzinnego, kłótnie z żoną”.

Respondenci niebędący członkami AA:

- Paweł: „Nie zależy mi na życiu rodzinnym, nie mam rodziny, wszyscy się ode mnie odwrócili”.
- Jarosław: „Koledzy są dla mnie jak rodzina”.

Analiza: W przypadku członków AA widać wyraźne problemy w relacjach rodzinnych związane z uzależnieniem. Relacje z najbliższymi są zaburzone, charakteryzują się kłótniami, awanturami, brakiem zrozumienia i nieobecnością emocjonalną. Respondenci niebędący członkami AA, Paweł i Jarosław, również doświadczają izolacji społecznej i braku wsparcia rodziny, jednak ich postawy są inne – Paweł nie ma rodziny, a Jarosław twierdzi, że jego koledzy odgrywają rolę rodziny.

KODOWANIE: Zdrowie, samopoczucie i życie zawodowe podczas spożywania alkoholu

Członkowie AA:

- Anna: „Ciągłe zmęczenie, brak chęci do życia, senność, częste absencje w pracy z powodu złego samopoczucia”.

- Ewa: „Depresja, brak chęci do życia, zwolniona z pracy za niestawianie się do pracy”.
- Konrad: „Problemy zdrowotne z wątrobą i trzustką, częste wymioty, bóle głowy, brak chęci do pracy”.
- Piotr: „Złe samopoczucie nazajutrz po spożyciu alkoholu, bóle głowy, wymioty”.
- Krzysztof: „Problemy zdrowotne, złe samopoczucie, potrzeba ciszy i spokoju”.

Respondenci niebędący członkami AA:

- Paweł: „Słabo się czuję, wszystko mnie boli, ale gdy piję, to jest mi lepiej, nie czuję bólu i czuję się silny”.
- Jarosław: „Częste bóle brzucha, padaczka, złe samopoczucie, piję, żeby lepiej się poczuć”.

Analiza: Obaj respondenci należący do grupy członków AA cierpią na różne dolegliwości zdrowotne wynikające z nadużywania alkoholu, takie jak przewlekłe, problemy z wątrobą i trzustką oraz obniżona motywacja do pracy. Z kolei Paweł i Jarosław, respondenci niebędący członkami AA, również doświadczają pogorszenia samopoczucia, jednak ich podejście do alkoholu jest odmienne. Paweł postrzega alkohol jako sposób na zniwelowanie bólu, a Jarosław traktuje go jako środek poprawiający nastrój w sytuacjach nasilonej depresji i problemów zdrowotnych.

KODOWANIE: Świadomość problemu alkoholowego

Członkowie AA:

- Anna: „Na początku nie wiedziałam, że mam problem, piłam, bo lubiłam. Teraz wiem, że to choroba, z którą trzeba walczyć”.
- Ewa: „Alkohol pomagał mi zapomnieć o przeszłości, ale szybko straciłam kontrolę. Teraz wiem, że to nałóg”.
- Konrad: „Początkowo nie zauważałem problemu – piłem, bo lubiłem, ale potem moja żona wyprowadziła się, co otworzyło mi oczy”.
- Piotr: „Nie widziałem problemu, piłem, bo mi to odpowiadało. Dopiero potem zrozumiałem, że to zniszczyło moje życie”.
- Krzysztof: „Piłem, bo było mi dobrze. Po czasie zrozumiałem, że to choroba, z którą trzeba się zmierzyć”.

Respondenci niebędący członkami AA:

- Paweł: „Piję, bo lubię, jeśli tylko będę chciał, to mogę przestać pić”.
- Jarosław: „Nie mam problemu – jak będę chciał, to przestanę pić, ale piję, bo mi to odpowiada”.

Analiza: Członkowie AA mają pełną świadomość swojej choroby alkoholowej i problemów, które wiążą się z nałogiem. Widać, że ich świadomość rozwinęła się w czasie terapii i udziału w grupie wsparcia. Z kolei Paweł i Jarosław wykazują brak świadomości swojego uzależnienia. Ich przekonanie, że w każdej chwili mogą zaprzestać picia, świadczy o mechanizmach zaprzeczania i minimalizowania problemu, dla osób w początkowej fazie uzależnienia.

KODOWANIE: Zaufanie ze strony najbliższych

Członkowie AA:

- Anna: „Rodzina nigdy do końca mi nie zaufa, bo alkoholikiem jest się całe życie”.
- Ewa: „Rodzina nie ufa mi w pełni, zawsze istnieje ryzyko powrotu do nałogu”.
- Konrad: „Rodzina nie ufa mi, przez lata zawiodłem ich zaufanie”.
- Piotr: „Rodzina nie potrafi mi zaufać, choć staram się odbudować nasze relacje”.
- Krzysztof: „Brak zaufania od najbliższych, zarówno w czasie picia, jak i teraz, po terapii”.

Respondenci niebędący członkami AA:

- Paweł: „Nie interesuje mnie, co myślą o mnie inni”.
- Jarosław: „Koledzy mi ufają, ale to tylko ci, z którymi piję”.

Analiza: W grupie członków AA zaufanie ze strony rodziny jest mocno nadszarpnięte. Każdy z respondentów wskazuje, że rodzina nie ufa im w pełni, nawet po podjęciu terapii. W przypadku respondentów niebędących członkami AA, Paweł nie wydaje się dbać o zaufanie innych, natomiast Jarosław twierdzi, że ma zaufanie swoich kolegów, przy czym warto podkreślić, że są to osoby, które również biorą udział w nałogu, a to wskazuje na brak stabilnego wsparcia społecznego.

KODOWANIE: Droga do trzeźwości i poprawy relacji rodzinnych

Członkowie AA:

- Anna: „Droga do trzeźwości trudna i monotonna, z wieloma powrotami do upojenia alkoholowego”.
- Ewa: „Nie było łatwo, ale wstąpienie do AA pomogło mi walczyć o trzeźwość”.
- Konrad: „Po rozstaniu z rodziną podjąłem terapię i wstąpiłem do AA, walczę o odzyskanie rodziny”.
- Piotr: „Staram się naprawić relacje, choć nie jest to łatwe”.
- Krzysztof: „Droga do trzeźwości długa i trudna, walczę o życie bez alkoholu”.

Respondenci niebędący członkami AA:

- Paweł: „Nie widzę sensu życia, nie chcę przestawać pić, nie mam dla kogo żyć”.
- Jarosław: „Nie widzę sensu, nie chcę przestawać pić, nie mam motywacji do zmiany”.

Analiza: Członkowie AA mają świadomość trudności, które wiążą się z walką o trzeźwość. Ich droga do abstynencji jest długa i pełna przeszkód, jednak sobą uczestnictwo w terapii i grupach wsparcia stanowi źródło motywacji i siły do dalszej pracy nad sobą. Z kolei Paweł i Jarosław wykazują brak motywacji do zmiany i trzeźwienia. Paweł nie widzi sensu w zaprzestaniu picia a Jarosław nie ma motywacji do zmiany, ponieważ nie widzi sensu w swoim życiu.

Analiza jakościowa wykazuje, że członkowie AA wykazują większą świadomość swojego uzależnienia i są w trakcie procesu leczenia, choć ich droga do trzeźwości jest trudna. W przeciwieństwie do nich, respondenci niebędący członkami AA nie akceptują w pełni swojego uzależnienia, nie mają motywacji.

Ograniczenia badania

Podczas przeprowadzania badań dotyczących potrzeby terapii w rodzinach obciążonych problemem alkoholowym należy uwzględnić szereg ograniczeń, które mogą wpłynąć na dokładność oraz ogólną wiarygodność wyników (Bryman, 2012). Poniżej przedstawiono najistotniejsze z tych ograniczeń:

Ograniczona dostępność danych

Jednym z głównych ograniczeń badania jest mała próba badanych respondentów. W analizie wzięło udział jedynie niewielka grupa osób uzależnionych od alkoholu, co może wpłynąć na reprezentatywność wyników. Z tego względu, wyniki mogą nie oddawać pełnego obrazu sytuacji osób uzależnionych i ich rodzin. Zbyt mała próba respondentów ogranicza możliwość uogólniania wyników na większą populację. Aby uzyskać pełniejszy obraz potrzeby terapii w rodzinach obciążonych problemem alkoholowym, konieczne byłoby zwiększenie liczby badanych oraz uwzględnić bardziej zróżnicowaną próbę, obejmującą osoby o różnym stażu uzależnienia i z odmiennymi doświadczeniami życiowymi.

Subiektywność interpretacji

Ocena potrzeby terapii, dokonana w tym badaniu, opierała się w dużej mierze na przeprowadzonej przez subiektywnej interpretacji autorki odpowiedzi udzielonych przez respondentów w wywiadach pogłębionych. Tego typu podejście wiąże się z ryzykiem

subiektywnego osądu, ponieważ badacz może nieświadomie wpływać na sposób analizy danych. Subiektywność interpretacji może dotyczyć zarówno samego procesu kodowania danych, jak i analizy poszczególnych tematów i kategorii. Z tego powodu istotnym jest, aby wyniki badania traktować z ostrożnością, zwracając uwagę na kontekst interpretacyjny. Aby ograniczyć wpływ subiektywności, warto w przyszłości zastosować techniki analizy danych, które umożliwią włączenie różnych perspektyw (np. wykorzystanie tzw. triangulacji, czyli łączenia różnych źródeł danych).

Ograniczona próba badanych respondentów

Badania zostały przeprowadzone wyłącznie wśród osób uzależnionych od alkoholu, co sprawia, że wnioski dotyczące potrzeby terapii w rodzinach tych osób są częściowe. Aby uzyskać pełniejszy obraz, warto poszerzyć badanie o wywiady ze współmałżonkami, partnerami oraz dziećmi osób uzależnionych. Ich perspektywa mogłaby stanowić cenny kontekst, uzupełniając obraz sytuacji rodzinnych. Przeprowadzenie wywiadów z członkami rodzin osób uzależnionych pozwoliłoby uzyskać pełniejszy obraz dynamiki rodzinnej, wpływu uzależnienia na codzienne funkcjonowanie i na relacje interpersonalne, oraz określić rzeczywistą potrzebę terapii rodzinnej. Takie podejście pozwoliłoby na dokładniejsze określenie obszarów wymagających wsparcia terapeutycznego.

Zjawisko samosprawozdania

Wywiady pogłębione, będące podstawą analizy danych w tym badaniu, opierają się na samosprawozdaniu respondentów. Osoby uzależnione od alkoholu mogą mieć tendencję do minimalizowania problemu, idealizowania swoich działań lub przedstawiania ich w sposób, który może nie w pełni odzwierciedlać rzeczywistość. Osoby uzależnione w początkowej fazie leczenia często mogą nie być w pełni świadome (lub nawet niechętne) do pełnego przyznania się do problemu, co może zniekształcić wyniki wywiadów. Z tego powodu istotne jest, aby traktować odpowiedzi uczestników z pewnym dystansem i uwzględniać możliwość niewielkiej nieścisłości w relacjonowanych doświadczeniach.

Zróźnicowanie w doświadczeniu uzależnienia

Respondenci uczestniczący w badaniu różnili się między sobą pod względem długości trwania uzależnienia, częstotliwości picia oraz motywacji do leczenia. Tego typu różnice mogą wpływać na charakter przedstawionych doświadczeń oraz na sposób oceny potrzeby terapii. Osoby z krótszym stażem uzależnienia mogą inaczej postrzegać swój problem oraz proces terapii niż ci, którzy zmagali się z uzależnieniem przez długi czas. Ponadto osoby będące w trakcie leczenia lub terapii mogą mieć odmienne spostrzeżenia w porównaniu z tymi, nie podjęli jeszcze próby leczenia. Należy jednak pamiętać że różnorodność doświadczeń może wprowadzać pewną niejednorodność w uzyskanych wynikach.

Brak dostępu do pełnej historii alkoholizmu respondentów

W przeprowadzonym badaniu oparto się na wywiadach, w których uczestnicy mogli swobodnie opowiadać o swoim doświadczeniu z uzależnieniem. Jednak uzyskanie pełnego obrazu uzależnienia nie zawsze było możliwe, co mogło spowodować niektórych istotnych informacji. Na przykład, niektóre osoby mogą nie wspominać o początkowych etapach uzależnienia lub ukrywać niektóre wstydliwe aspekty swojej historii (np. przemoc domowa, problemy z prawem, aresztowania itp.), co w rezultacie może zniekształcić pełny obraz problemu.

Wpływ zmiany kontekstu badania

Badanie zostało przeprowadzone w kontekście indywidualnych wywiadów pogłębionych, co samo w sobie może wpłynąć na sposób, w jaki respondenci relacjonują swoje doświadczenia. Czasami osoby uzależnione mogą podczas rozmowy z badaczem przedstawiać się w sposób bardziej korzystny lub kontrolowany, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii związanych z terapią i leczeniem. Istnieje także ryzyko, że respondent poczuł presję, aby przedstawiać swoje doświadczenia w sposób, który będzie odpowiadał oczekiwaniom badacza (np. pozytywne postawy wobec terapii, postępy w walce z uzależnieniem).

Wielkość próby i jej reprezentatywność

Mimo że badanie zostało przeprowadzone wśród dwóch grup respondentów – członków grup wsparcia AA oraz osób spoza tych grup – wielkość próby wciąż pozostaje ograniczona. Mała próba badanych osób nie zapewnia pełnej reprezentatywności całej populacji osób uzależnionych. Ponadto, próba osób uczestniczących w grupach wsparcia AA może różnić się od grupy osób, które nie podjęły jeszcze terapii lub nie mają dostępu do takich form wsparcia. Różnice w stanie psychicznym, motywacji i gotowości do leczenia między tymi dwiema grupami mogą prowadzić do rozbieżnych wniosków.

Brak długoterminowej perspektywy w badaniu

W badaniu uwzględniono jedynie bieżący stan respondentów oraz ich relacje z rodziną, zdrowie i samopoczucie, pomijając długoterminowe efekty terapii. Z perspektywy terapeutycznej ważne jest monitorowanie postępów w terapii na przestrzeni czasu, w tym ocenianie, w jaki sposób zmieniają się relacje rodzinne, zachowania uzależnionych i ich zdolność do utrzymania abstynencji. Bez długoterminowego monitorowania rezultatów, badanie jest ograniczone do chwilowego obrazu sytuacji, co może wpływać na pełność wniosków.

Możliwość wpływu terapeutycznego na wyniki

Niektóre osoby biorące udział w badaniu były już po rozpoczęciu terapii lub uczestniczyły w grupach wsparcia AA. Terapia może mieć znaczący wpływ na postawy i samopoczucie respondentów, co może zniekształcać ocenę rzeczywistego stanu ich uzależnienia lub relacji z rodziną. Uczestnicy grup wsparcia AA mogą zmieniać swoje poglądy i postawy wobec uzależnienia na skutek interakcji z innymi osobami w trakcie terapii, co może wpłynąć na ich odpowiedzi w wywiadach. W przyszłych badaniach warto uwzględnić zarówno osoby przed rozpoczęciem terapii, jak i osoby w trakcie leczenia, aby porównać różne etapy procesu leczenia.

Z przedstawionych ograniczeń wynika, że wyniki badania należy traktować z ostrożnością, uwzględniając wspomniane czynniki. Niemniej jednak identyfikacja tych ograniczeń stanowi punkt wyjścia do dalszych badań w tym obszarze, które powinny uwzględnić szerszą próbę respondentów, różne formy wsparcia, a także długoterminowy monitoring postępów w leczeniu uzależnienia. Ostatecznie, rozpoznanie potrzeby terapii w rodzinach osób uzależnionych od alkoholu wymaga wieloaspektowego podejścia, w którym uwzględnia się zarówno indywidualne doświadczenia osób uzależnionych, jak i opinie ich rodzin.

Wszystkie te ograniczenia sugerują konieczność dalszych badań w tym zakresie, z uwzględnieniem większej próby badanych oraz różnych perspektyw członków rodzin osób uzależnionych. W przyszłości warto poszerzyć badania o dodatkowe analizy, które uwzględnią różnorodne aspekty uzależnienia i jego wpływ na funkcjonowanie rodzin. Zwiększenie liczby respondentów, a także uwzględnienie różnych źródeł danych (np. wywiadów z członkami rodzin), pozwoli na uzyskanie pełniejszego obrazu potrzeby terapii w rodzinach obciążonych problemem alkoholowym. Takie badania mogą stanowić cenny wkład w rozwój wiedzy na temat skuteczności interwencji terapeutycznych w rodzinach dotkniętych uzależnieniem od alkoholu.

Podsumowanie

Rodzina stanowi podstawowy element życia człowieka, jednak alkoholizm może zaburzyć jej funkcjonowanie, stawiając przed nią poważne wyzwania, zakłócając harmonię oraz negatywnie wpływając na każdego jej członka (Osiatyński, 2009a). Życie w rodzinie dotkniętej problemem alkoholowym wiąże się z nieustanną ciągłą walką z problemami, które wykraczają poza zdrowie samego uzależnionego. Najbliżsi często doświadczają poczucia bezradności wobec rozpadu życia rodzinnego, obserwując jak osoba uzależniona coraz bardziej pogrąża się w nałogu, równocześnie usprawiedliwiając się i zaprzeczając istnieniu problemu (Woronowicz, 1995).

Badania pokazują, jak alkoholicy postrzegają wsparcie ze strony terapii alkoholowych i sens terapii odwykowych w odniesieniu do potrzeb osób uzależnionych i ich rodzin. Alkoholizm jest chorobą całej rodziny – gdy choruje jedna osoba, problem dotyka

każdego członka rodziny (Cwynar, 1978). Zdarza się, że w rodzinie problem nadużywania alkoholu dotyczy dwójki dorosłych, wówczas prowadzi to do patologii, zaburzenia bezpieczeństwa małoletnich, którzy – nie mając wsparcia w rodzicach i opiekunach i wzorując się na destrukcyjnych postawach ludzi ze swego otoczenia – zaczynają powielać ich zachowania (Woronowicz, 1995). W rodzinie dotkniętej alkoholizmem panuje chaos, trudne warunki emocjonalne, kłótnie, awantury i emocjonalny dystans pomiędzy członkami rodziny (Cwynar, 1978).

Z relacji badanych osób wynika, że alkoholizm w rodzinie często pociąga za sobą przemoc fizyczną, agresję, przemoc seksualną, przemoc fizyczną i problemy z prawem. Droga do trzeźwości okazuje się skomplikowana, a wręcz niemożliwa, jeśli alkoholik sam nie uświadomi sobie własnego problemu i nie podejmie walki z nim poprzez terapię, abstynencję czy wstąpienie do grupy wsparcia (Cwynar, 1978).

Alkoholizm jest chorobą, która swoje początki ma w psychice człowieka, dlatego ważne jest zrozumienie problemu przez chorego i podjęcie terapii psychologicznej, która jest dla alkoholika pomocą w drodze do trzeźwości (Woronowicz, 2008).

W obliczu dysfunkcyjnego systemu życia rodzinnego konieczne jest podjęcie działań, które mogą zapobiec dalszemu pogłębianiu się problemu. Wsparcie ze strony ośrodka terapii uzależnień, takim jak np. Ośrodek Nowe Życie w Krakowie czy Ośrodek Uzależnień Vide w Płocku, może być dla chorego oraz bliskich nadzieją na zmianę. Każdy ośrodek może mieć inny program, ale zazwyczaj proces leczenia opiera się na terapii indywidualnej oraz zajęciach grupowych (Ryś, 2006).

Przeprowadzone badania jakościowe, oparte na indywidualnych wywiadach pogłębianych (Konecki, 2016), umożliwiły uzyskanie cennych informacji na temat doświadczeń osób uzależnionych od alkoholu oraz ich trudnej drogi do trzeźwości. Analiza danych pochodzących z dwóch grup respondentów – osób uczestniczących w grupach wsparcia AA oraz osób, które nie były członkami tych grup – pozwoliła na wyodrębnienie kluczowych tematów związanych z życiem rodzinnym, zdrowiem, świadomością choroby alkoholowej oraz procesem zmiany i naprawy relacji interpersonalnych.

W przypadku respondentów uczestniczących w grupach wsparcia AA zauważono większą świadomość problemu alkoholowego oraz chęć naprawy relacji z rodziną, mimo trudności związanych z odbudową zaufania. Przypadki te pokazały, że pomoc grupy wsparcia, a także proces terapii, odgrywają kluczową rolę w dążeniu do trzeźwości.

Z kolei w grupie osób, które nie były członkami takich grup, problem uzależnienia wydawał się być mniej rozpoznany, a ich podejście do alkoholu było często ambiwalentne. Respondenci ci często nie dostrzegali problemu lub nie chcieli podjąć działań zmierzających do poprawy swojego stanu.

Wszystkie badania ujawniły istotne różnice w postrzeganiu alkoholizmu oraz strategii radzenia sobie z uzależnieniem. Osoby biorące udział w grupach wsparcia AA wykazywały większą gotowość do zmiany, choć ich droga do trzeźwości była długotrwała

i pełna trudności. Z kolei respondenci, którzy nie uczestniczyli w takich grupach, często pozostawali w zaprzeczeniu swojego problemu i nie podejmowali jakichkolwiek działań mających na celu jego rozwiązanie.

Technika kodowania danych pozwoliła na zidentyfikowanie i systematyzowanie kluczowych tematów, takich jak przyczyny uzależnienia, trudności w relacjach rodzinnych, wpływ alkoholu na zdrowie oraz poczucie winy i straty. Dzięki tym analizom udało się uzyskać głębsze zrozumienie mechanizmów uzależnienia i procesu terapeutycznego w kontekście indywidualnych doświadczeń badanych (Bryman, 2012).

Wnioski z przeprowadzonych badań mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia problemu uzależnienia od alkoholu oraz wskazać kluczowe kierunki działań terapeutycznych i form wsparcia dla osób zmagających się z tym problemem. Dalsze badania w tym zakresie mogłyby uwzględniać większą próbę respondentów oraz zróżnicowane podejścia terapeutyczne, co pozwoliłoby na jeszcze dokładniejsze określenie czynników wpływających na skuteczność leczenia oraz odbudowę relacji międzyludzkich w kontekście uzależnienia.

Bibliografia

- Babbie, E. (2010). *Podstawy badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bryman, A. (2012). *Wprowadzenie do badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cwynar, S. (1978). *Podstawy psychiatrii: Podręcznik dla studentów* (2 wyd.). Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Dragan, W. (2008). *Doświadczenia traumatyczne a uzależnienie od alkoholu*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Konecki, K. T. (2016). *Metodologia badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozioł, M. (red.). (2009). *Metodyka badań społecznych. Podstawy analizy jakościowej i ilościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak, A. (2007). *Badania jakościowe w naukach społecznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Osiatyński, W. (2009a). *Alkoholizm. Grzech czy choroba?* Wydawnictwo Iskry.
- Osiatyński, W. (2009b). *Alkoholizm. I grzech, i choroba, i...* Wydawnictwo Iskry.
- Ryś, M. (2014). *Rodzina z problemem alkoholowym. Metody badań relacji interpersonalnych w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Woronowicz, B. (1995). *Alkoholizm jako choroba*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Woronowicz, B. (2008). *Na zdrowie. Jak poradzić sobie z uzależnieniem od alkoholu*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Woźniak, M. (2009). *Analiza danych jakościowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Komponenty stylu życia implikowane aktywnościami współczesnych młodych – transmisja między rzeczywistością realną a wirtualną¹

Lifestyle Components Reflected in the Activities of Contemporary Youth: – Transmission Between Real and Virtual Reality

STRESZCZENIE

Aktualne warunki funkcjonowania charakteryzują się większym niż było to przed laty, tempem życia, zmiennością oraz koniecznością stałego podnoszenia adaptatywności i otwartości na zmiany cywilizacyjno-kulturowe. Ciekawą poznawczo rolę w tak generowanej rzeczywistości odgrywa Internet, traktowany nie tylko jako medium, ale również jako swoiste środowisko funkcjonowania młodzieży – przestrzeń egzemplifikacji stylu życia, w którym zakotwicza się rzeczywistość realna i wirtualna. Artykuł stanowi próbę prezentacji wyników badań dotyczących wybranych komponentów stylu życia młodzieży i ich aktywności w Internecie. Prezentowane wyniki badań przeprowadzonych w latach 2023–2024 w województwie świętokrzyskim obejmują grupę 171 uczniów szkół średnich. Prezentowana treść opiera się na statystycznej analizie informacji pozyskanych za pomocą kwestionariusza ankiety. Do analizy danych zastosowano test chi-kwadrat. Badania stanowią część szerszej eksploracji koncentrującej się na stylach życia współczesnych młodych.

Słowa kluczowe: młodzież, Internet, styl życia, e-rzeczywistość, aktywność

¹ Praca naukowa dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa II” nr projektu NdS-II/SP/0429/2023/01 kwota dofinansowania 1 029 600,00 zł całkowita wartość projektu 1 029 600,00 zł.

ABSTRACT

The current operating conditions are characterized by a greater pace of life than was the case years ago, variability, and the need to constantly improve adaptability and openness to civilization and cultural changes. An interesting cognitive role in the reality generated in this way is played by the Internet, treated not only as a medium, but also as a specific environment for the functioning of young people, a space for the exemplification of a lifestyle in which real and virtual reality is anchored. The article is an attempt to present research results on selected components of youth lifestyle and their activity on the Internet. The presented results of research conducted in 2023-2024 in the province. Świętokrzyskie province includes a group of 171 secondary school students. The presented content is based on the statistical analysis of information obtained via a survey questionnaire. The Chi square test was used to analyze the data. The research is part of a broader exploration focusing on the lifestyles of today's youth.

Keywords: youth, Internet, lifestyle, e-reality, activity

Wstęp

Genezy Internetu dopatrywać należy się w zjawisku, będącym następstwem rozwoju mediów tradycyjnych i stanowiącym jego swoistą egzemplifikację. Jak pisze Jacek Pyżalski

Media tradycyjne, którym Harold Lasswell (1948) oraz Charles R. Wright (1959) przypisali takie funkcje jak informacyjna (obserwacja otoczenia), interpretacyjna (korelacja reakcji na otoczenie), socjalizacyjna (transmisja dziedzictwa) i rozrywkowa, stanowiły źródło jednokierunkowego przekazu. Służyły jednostkom, grupom oraz społeczeństwu, głównie poprzez dostarczanie informacji, kształtowanie poglądów, wywoływanie emocji (Walter i in., 2020, s. 216).

Poza tym Internet jest medium posiadającym cechę bezpośredniego udziału w jego współtworzeniu i re-kreacji, polem i środowiskiem funkcjonowania słowem częścią aktywności życia codziennego. W kontekście refleksji dotyczącej komponentów stylu życia implikowanych aktywnościami zakotwiczonymi w przestrzeniach transmisji pomiędzy rzeczywistością realną (*offline*) a wirtualną (*online*), które podejmowane są przez współczesnych młodych, udział w internetowej aktywności rozpatrywać należy dwojako: po pierwsze, samo korzystanie z Internetu, po drugie, e-aktywność, które są elementem ujętego globalnie stylu życia, rozumianego także jako kontekst funkcjonowania w e-rzeczywistości.

Andrzej Tyszka (1971) mówi o stylu życia jako „[...] kulturowo uwarunkowanych sposobach bytowania: wzorach życia, motywach postępowania, hierarchiach wartości, dyrektywach i środkach ich realizacji [...]. Na styl życia składa się więc – w tym rozumieniu – spłot subiektywnych i obiektywnych czynników [...]. Styl życia wyraża równowagę między aspiracjami, świadomością potrzeb, upodobaniami a możliwością ich zaspokojenia” (s. 104).

Można stwierdzić, że styl życia rozumiany jako arena możliwości to „[...] zespół codziennych zachowań charakterystycznych dla danej zbiorowości lub jednostki” (Sobotko, 2017, s. 73); „[...] kulturowo uwarunkowany sposób realizacji potrzeb, nawyków i norm; który regulują układy wartości przyjęte przez jednostki i grupy” (Fatyga, 1999, s. 9; por. Foxall, 1998, s. 200). „Styl życia to nie tylko to, ile i jak wydaje się, ale to deklaracja, kim jesteśmy, a kim nie jesteśmy, [...] to wzorzec konsumpcji odzwierciedlający to, co dana osoba lubi robić i na co wydaje pieniądze” (Solomon, 2006, s. 12); a także „[...] ogół wartości, zainteresowań, poglądów konsumenta, które wpływają na jego zachowania konsumpcyjne” (Franczyk, 2024, s. 125).

Rozpatrywać styl życia można także w kontekście zbiorowości i jej wpływu na jednostkę. „Styl życia (również jego aspekty zdrowotne) jest w swej istocie kolektywny, dotyczy grup społecznych i jako taki powinien być rozpatrywany” (Kłos i Gromadecka-Sutkiewicz, 2011, s. 25). W przypadku młodzieży wyraźnie zaznacza się bowiem odrębność od świata dorosłych i choć różnice międzypokoleniowe nie stanowią *novum*, to nabierają one szczególnego wymiaru. Corentin Roquebert (2018) określa styl życia jako etykiety zjawisk społecznych i zbiorowych. Taki termin jednoznacznie wskazuje wpływ grupy na to, jak funkcjonuje ona w codzienności, jak zaspokaja potrzeby, uczestniczy w kulturze popularnej, jak się samoidentyfikuje, jaki ma stosunek do wartości czy wreszcie jak reaguje na otaczający ją świat realny, jak i wirtualny. Zasadne zatem wydaje się podejmowanie i uaktualnienie wiedzy dotyczącej stylu życia, który zakotwicza się w cyberprzestrzeni i bezsprzecznie z jednej strony, wpływa na jej kształtowanie, z drugiej zaś, jest determinantem współczesnego życia codziennego.

Marshall McLuhan (2004) określił medium (Internet) jako środek przekazu, który jest przedłużeniem człowieka, zaś komputer nazywał przedłużeniem ośrodkowego układu nerwowego. Twierdził, że „[...] składa się on z wszystkich przypadków psychicznych i społecznych przystosowań, jakim podlegają jego użytkownicy i społeczeństwo” (McLuhan, 2004, ss. 461–462). Zauważmy, że „[...] wzorce korzystania z Internetu przez młodzież w Polsce podkreślają rosnące znaczenie mediów społecznościowych jako głównego źródła informacji, rozrywki i komunikacji” (Sitek, 2024, s. 121). „Cyfrowi tubylcy” nie są wyłącznie użytkownikami Internetu, lecz także jego współtwórcami. Istnieje zatem wyraźna transmisja dwukierunkowa przejawiająca się w braku jednoznacznego podziału na twórcę (kreatora) i odbiorcę. Młodzi biegle funkcjonują i zaspokajają potrzeby społeczne w swoistych e-warunkach świata wirtualnego z całą rozciągłością jego pozornej anonimowości, aterytorialności, przestrzenności, astygmatyczności. Zaspokajają oni potrzeby społeczne w Internecie a także są bardziej niż ich rodzice otwarci na świat „przestrzeni przepływów” (por. Castells, 2007, ss. 413–415) – w zupełnie niemetaforycznym znaczeniu. Przykładem tego rodzaju działań może być chociażby demokratyzacja sztuki opisywana przez Manuela Castellsa (2003). Pyżalski (2024) zwraca uwagę na to, że „[...]

problematiczne używanie Internetu utożsamiane czasami z uzależnieniem, może wiązać się z nadmierną konsumpcją informacji, szczególnie korzystania z portali społecznościowych” (s. 91), a jego konsekwencją może być „technostres”. Badania wykazują, że Internet (przestrzeń wirtualne, media społecznościowe) ma – po pierwsze – głęboki wpływ na zachowanie, postawy, procesy poznawcze młodych ludzi oraz styl życia zakotwiczonego w Internecie oddziałuje na funkcjonowanie jednostek, ich rozwój oraz zdrowie psychiczne (por. Pyżalski, 2022) i fizyczne; po drugie – korzystanie z Internetu (cyberprzestrzeni) nie pozostaje obojętne wobec funkcjonowania jednostki poza nim.

Podstawy metodologiczne badań

Badania będące przedmiotem niniejszego opracowania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego (Babbie, 2008; Apanowicz, 2002; Łobocki, 2010; Sztumski, 2020) w Polsce w 2023 i 2024 roku i stanowią fragment badania pilotażowego realizowanego w ramach projektu „Style życia młodzieży i ich zdrowotne implikacje” dofinansowanego ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa II” nr projektu NdS-II/SP/0429/2023/01. Badania uzyskały pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Organizacja pilotażu miała na celu wstępne rozpoznanie problematyki związanej ze stylami życia młodzieży i stanowiła wprowadzenie do dalszej eksploracji tematu podjętego projektem. Prezentowana treść opiera się na statystycznej analizie danych pozyskanych za pomocą kwestionariusza ankiety (Łobocki, 2010). W badaniach wzięło udział 171 uczniów ($N=171$) świętokrzyskich szkół średnich, w tym 99 dziewcząt ($ndz=99$) i 72 chłopców ($nch=72$). Doboru próby dokonano metodą losowo-warstwowo-proporcjonalną. Do analizy wyników wykorzystano test chi-kwadrat (χ^2). W celu określenia zależności między zmiennymi przyjęto poziom istotności $\alpha=0,05$, a analizę danych wykonano w programie Statistica 13.3 (TIBCO Software Inc., Polska, 2020).

Wyniki badań

Zgromadzone dane empiryczne pozwoliły ustalić, że zarówno chłopcy ($nch=45,83\%$), jak i dziewczęta ($ndz=42,42\%$) uczęszczający do liceów ($nL=46,25\%$) oraz szkół zawodowych i techników ($nT=41,76\%$), zamieszkujący głównie miasta ($48,86\%$) i wsie ($38,55\%$), spędzają dziennie od 3 do 4 godzin w przestrzeniach wirtualnych ($\chi^2=1,453$; $df=4$; $p=0,835$). Są to osoby, których matki posiadają głównie wykształcenie średnie $47,37\%$ a ojcowie wyższe $45,98\%$.

Młodzież, która spędza w Internecie 5–6 godzin ($n=34,34\%$) to głównie dziewczęta ($ndz=34,34\%$). Chłopcy stanowią grupę mniejszą niż 1/3 ($29,17\%$). Nie zaobserwowano znaczących statystycznie różnic w miejscu zamieszkania osób korzystających z Internetu 5–6 godzin, gdyż zamieszkują one zarówno wsie ($32,53\%$), jak i miasta ($31,82\%$). Są to osoby, których ojcowie ($\chi^2=0,942$; $df=4$; $p=0,918$) mają wykształcenie średnie ($33,33\%$), natomiast matki ($\chi^2=1,240$; $df=4$; $p=0,871$) – wyższe ($34,21\%$).

Według zgromadzonych danych 1–2 godziny w Internecie spędza 5,56% chłopców oraz 4,04% dziewcząt, którzy zamieszkują głównie na obszarach wiejskich 6,02%. Natomiast 9 i więcej godzin korzystania z Internetu deklaruje 5,56% chłopców i 3,03% dziewcząt.

Młodzież chętnie korzysta z mediów ($ndz=78,79\%$, $nch=69,44\%$), a także swój czas wolny spędza spotykając się z innymi ($ndz=62,32\%$, $nch=59,72\%$), a także z rodziną ($ndz=44,44\%$, $nch=36,11\%$). Zgromadzone dane empiryczne wskazują, że bez względu na typ szkoły, do której uczęszcza młodzież (liceum [nL]; szkoła techniczna – szkoła zawodowa lub technikum [nT]) największy odsetek uczniów spędza swój czas wolny od szkoły na korzystaniu z mediów $nT=75,82\%$, $nL=73,75\%$; spotkaniach $nL=63,75\%$, $nT=59,34\%$ oraz z rodziną $nL=41,25\%$, $nT=40,66\%$.

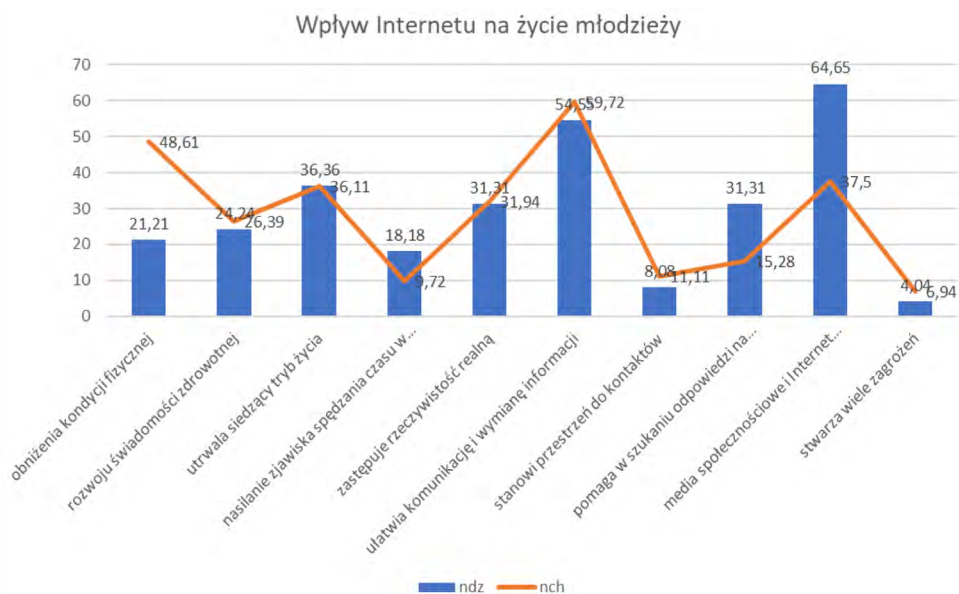
Wyniki badań pozwoliły zaobserwować zależność (pomiędzy zmiennymi hobby, pasją ($p<0,004$, $nch=41,67\%$, $ndz=21,21\%$) i spotkaniem w gronie znajomych ($ndz=62,32\%$, $nch=59,72\%$) czy sympatią ($p<0,018$), a wykształceniem rodziców młodzieży oraz aktywnością kulturalną ($p<0,006$). Można zatem sądzić, że media scalają rodziny (głównie wśród młodzieży, której wykształcenie ojca jest na poziomie szkoły średniej 76,19%, wyższym 73,56%, a matki średnim 63,16% i wyższym 71,93%), poprzez spędzanie wolnego czasu na spotkaniach (ojcowie o wykształceniu wyższym 66,67%, matki średnim 63,16%), które – jak można sądzić – polegają na wspólnym oglądaniu różnych programów z rodziną (ojcowie 44,83% i matki 42,11% o wykształceniu wyższym), co sprzyja realizowaniu wspólnych pasji i hobby (ojcowie o wykształceniu wyższym 31,03% i matki 31,58%), a także udziałowi w różnych aktywnościach kulturalnych razem z bliskimi (ojcowie 13,79% i matki 31,58% o wykształceniu wyższym).

Respondenci zapytani o wpływ Internetu na ich życie i aktywność wskazują jego negatywny wpływ w kontekście samooceny i samopoczucia. Badania potwierdziły wyniki dotychczasowych eksploracji podejmowanych między innymi przez Hui-Tzu Grace Chou, Nicholas Edge (2012), czy Paweł Izdebski i Martyna Kotyśko (2014).

Wouter M. Stejn (2014) zakładał, że Internet jest środowiskiem „[...] w którym można obserwować poznane już zależności dotyczące potrzeby kontaktów społecznych u nastolatków oraz dynamiki tworzenia przez nich własnej tożsamości” (s. 45), czy wręcz cybertożsamości (Kościołek i in., 2021). Media społecznościowe, pozwalają na re-kreację zjawisk pozytywnych jak i sprzyjają zjawiskom patologicznym. Przeniesienie zacho-

wań społecznych z Internetu do świata realnego i odwrotnie, stanowić może swoistą dwukierunkową transmisję związaną z ryzykiem „[...] jakie aspekty siebie udostępnić i jak najlepiej podzielić się nimi ze znanymi i nieznanymi innymi” (Mann i Blumberg, 2022, s. 1). Porównania społeczne, mogą być obciążające dla uczestników wirtualnych *ingroups*, *outgroups* (Kotowski, 2023), a wielość ich wariantów interpretacyjnych negatywnie wpływać na ich samoocenę. Dla respondentów jest to szczególnie ważne z racji tego, że wskazanie negatywnej samooceny ($ndz=64,65\%$, $nch=37,5\%$) jako ewentualnego skutku używania Internetu przewyższyło zagrożenia, które z definicji powinny być odczytywane jako potencjalnie niebezpieczne. Podobnie sytuacja wygląda w innych badaniach (por. Raport Social Media, 2023). Co ciekawe, negatywny wpływ na samoocenę i samopoczucie częściej zauważają uczniowie liceów ($nL=70\%$, $p<0,001$) niż szkół technicznych ($nT=38,46\%$). Wyniki w podziale na płeć zaprezentowano na rysunku 1.

Rysunek 1. Opinie młodzieży na temat wpływu internetu na życie (pytanie wielokrotnego wyboru)



Źródło: Opracowanie własne.

Bezpośrednio z powyższym koresponduje drugie co do częstości wskazanie, dotyczące stwierdzenia: „Internet, portale społecznościowe stwarzają okazję do poszukiwania odpowiedzi na pytanie kim jestem, kim chce być?”. Tę odpowiedź wybrało 31,31% dziewcząt i o połowę mniej chłopców. Pomimo, że respondenci dostrzegają negatywny wpływ Internetu na samoocenę to poszukują w nim odpowiedzi na pytanie, kim są i tego, kim chcą być. Z jednej strony zatem „[...] tożsamość jednostki podlega bezustannym

procesom konstruowania i zmiany, a to za sprawą uczestnictwa jednostek w wirtualnym świecie” (Doktorowicz, 2015, s. 17). Z drugiej zaś, „[...] często internauci w cyberprzestrzeni przejawiają skłonność do prezentowania pożądanego, aprobowanego i pozytywnego wizerunku samego siebie, a nie tej realnej, znanej z kontaktów bezpośrednich” (Garbuzik, 2019, s. 55).

Kolejnym najczęściej występującym w tej części badania było wskazanie chłopców, że Internet ma negatywny wpływ na ich kondycję fizyczną. Zależność na $p < 0,001$ poziomie $n_{ch} = 48,61\%$ i $n_{dz} = 21,21\%$. Warto zatem podkreślić fakt, że młodzież zauważa negatywny wpływ użytkowania Internetu dla kondycji fizycznej co wskazuje, na świadomość zagrożeń związanych z przesiadywaniem przed komputerem, zaniedbywaniem aktywności fizycznej, czy brakiem czasu na aktywności inne niż realizowane w e-świecie. W toku podjętej analizy przy niemal identycznym wskaźniku prawdopodobieństwa dziewczęta wybrały zagrożenie psychiki 64,65%, chłopcy fizyczności 48,61%.

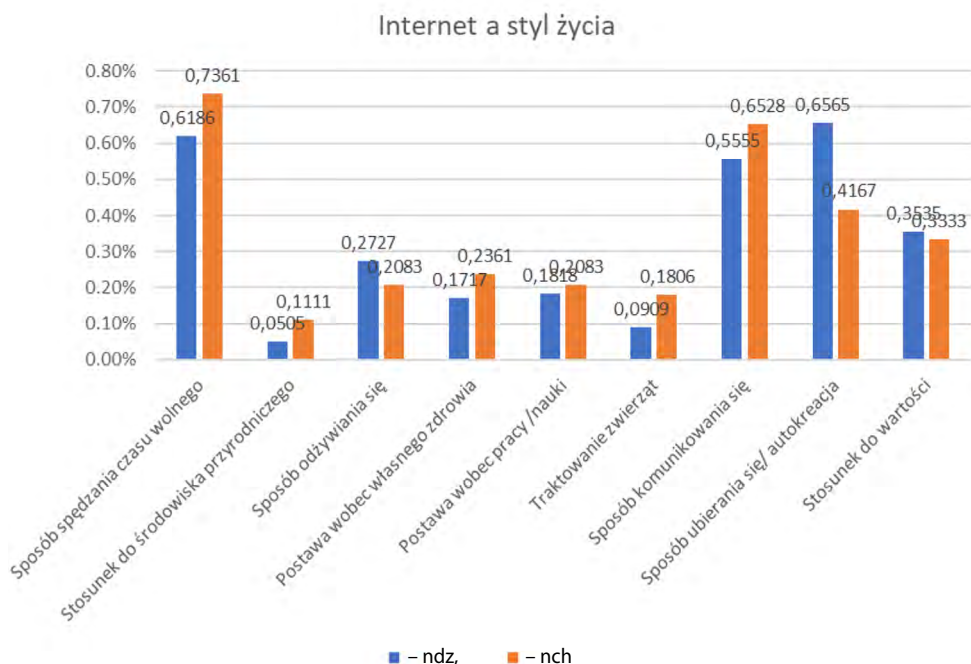
Ponieważ przedstawione niniejszym opracowaniem wyniki badań są częścią projektu odnoszącego się *ex plicite* do stylu życia młodych, uzasadnione było pozyskanie wskazań na kolejne pytania dotyczące zarówno świata zewnętrznego (stosunek do przyrody, traktowanie zwierząt), jak i tych, odnoszących się do zmian w jednostce (sposób spędzania czasu wolnego, styl ubierania się).

Korzystanie z Internetu nie jest obojętne na „styl ubierania się” ($p < 0,003$), który młodzież wiąże go pośrednio z możliwością autokreacji. Być może taki wybór odpowiedzi wynika z niezrozumienia pojęcia stylu życia, ale możliwe również, że badani postrzegają Internet raczej jako źródło inspiracji, pokazania siebie a nie koniecznie nadają mu wartość jako elementu wpływającego istotnie na ich życie poza e-sięcią. Zatem można postawić więc tezę, że życie młodzieży jest tak silnie zakotwiczone w e-rzeczywistości, że granice pomiędzy życiem realnym a wirtualnym są dla nich niedostrzegalne.

Otrzymane wyniki badań okazały się zaskakujące również biorąc pod uwagę fakt, że badana młodzież nie widzi wpływu Internetu na tak istotne komponenty wpływające na styl życia, jak stosunek do wartości i – co się z tym logicznie wiąże – postawa wobec pracy, nauki, czy traktowanie zwierząt.

Co ciekawe poznawczo, o ile w pytaniu o wpływ Internetu na życie i aktywność ludzi w wieku respondentów często pojawia się wskazanie dotyczące obniżenia kondycji fizycznej, o tyle w tej partycji badania młodzież bardzo rzadko wskazywała, że Internet wpływa na postawę wobec własnego zdrowia. Można zatem wysnuć kolejną tezę, że młodzi pomijają znaczenie Internetu dla poszanowania własnego zdrowia, choć, jako powszechnie wiadomo medium to jest kopalnią wiedzy na temat możliwości zadbania o zdrowie, kondycję. Młodzi traktują zatem Internet w kategoriach czynnika szkodzącego lub wpływającego na ryzyko powstania negatywnych skutków dla zdrowia jednocześnie nie odnosząc tego w stosunku do samych siebie.

Rysunek 2. Internet a styl życia (pytanie wielokrotnego wyboru)



Źródło: Opracowanie własne.

Zauważalne jest również to, że młodzież nie widzi związku między tym, co dzieje się w Internecie, a zmianami w sposobie komunikowania się. Komunikacja, dzięki której nawiązywane są relacje, stanowi istotne dla stylu życia narzędzie wpływające na funkcjonowanie społeczne. Brak powiązania przez młodych Internetu z komunikacją *online*, można zatem interpretować jako swoistą egzemplifikację faktu, że uproszczona, skrótowa komunikacja wirtualna jest nieodzownym elementem funkcjonowania młodych w świecie *offline*.

Warto podkreślić, że otrzymane w tej części wyniki badań nie korelują w żadnym zakresie z pozostałymi zmiennymi niezależnymi.

Każde badanie ma swoje ograniczenia. W przedstawionych niniejszych badaniach można wskazać kilka potencjalnych ograniczeń, tj. reprezentatywność próby pilotażu (województwo świętokrzyskie); kontekst środowiskowy (wyniki zapewne są charakterystyczne dla badanej grupy i uwzględniają lokalne uwarunkowania kulturowe i społeczne); wielkość próby pilotażowej jest stosunkowo niewielka, co może wpływać na moc statystyczną wykrycia innych zależności między zmiennymi; próba nie jest równa pod względem płci (99 dziewcząt i 72 chłopców); rodzaj zastosowanego narzędzia (dane zostały zebrane za pomocą ankiety, co może potencjalnie wiązać się z ograniczeniami charakterystycznymi dla badań kwestionariuszowych, np. tendencyjnością

odpowiedzi); zakres analizy statystycznej (zastosowanie testu chi-kwadrat (χ^2) pozwala na badanie głównie zależności między zmiennymi, mniej wpływ zmiennych zakłócających). Niniejszym wskazane ograniczenia upewniają w potrzebie prowadzenia dalszych, po pilotażowych, kompleksowych badań na większej grupie badanych, co pozwoli uzyskać bardziej precyzyjne wnioski.

Podsumowanie i wnioski

Współczesna młodzież spędza znaczną ilość czasu w Internecie, co nie pozostaje bez wpływu na równowagę między aktywnością w rzeczywistości realnej i wirtualnej, a w konsekwencji – na kształt stylu życia. Wyniki analizowanych badań empirycznych wskazują na zróżnicowane wzorce korzystania z sieci, które bezpośrednio wpływają na codzienne funkcjonowanie młodych ludzi. Większość badanych deklaruje, że spędza w sieci kilka godzin dziennie. Zgromadzone dane nie wykazują istotnych różnic w zależności od miejsca zamieszkania, co podkreśla uniwersalny charakter cyfrowej aktywności wśród młodzieży.

Znaczna liczba badanych (zależność na poziomie istotności $p < 0,001$; chłopcy – 48,61%, dziewczęta – 21,21%) zwłaszcza uczniów liceów, którzy w większym stopniu niż uczniowie techników i szkół zawodowych dostrzega zagrożenia dotyczące negatywnego wpływu Internetu na samoocenę i samopoczucie. Dziewczęta częściej wskazują na pogorszenie kondycji psychicznej, natomiast chłopcy – na spadek sprawności fizycznej. Co ciekawe, mimo tej świadomości, młodzież rzadko dostrzega związek między korzystaniem z Internetu a zagrożeniem wobec własnego zdrowia. Ta dysproporcja może wynikać z głębokiego zakorzenienia młodych ludzi w świecie cyfrowym, w którym Internet postrzegany jest jako naturalne i nieodzowne narzędzie codziennej egzystencji.

Internet jest istotnym medium w procesie konstruowania tożsamości młodzieży. Media społecznościowe nie pozostają obojętne na budowanie i egemplifikowanie autoakreacji przez młodzież. Zjawisko to może wpływać na jednostki negatywnie, szczególnie w kontekście społecznych porównań i presji związanej z kreowaniem pożądanego wizerunku. W efekcie młodzież w cyberprzestrzeni często prezentuje idealizowaną, wyobrażoną wirtualnie wersję siebie co z kolei może przyczyniać się do zmiany samooceny.

Dla młodzieży granica między życiem realnym (*offline*) a wirtualnym (*online*) jest nieostra i wydaje się być mało dostrzegalna. Powszechnie wiadomo, że e-rzeczywistość przenika różne aspekty codzienności, ale młodzi ludzie rzadko dostrzegają wpływ wirtualnej aktywności na kluczowe wartości, takie jak stosunek do nauki, pracy czy przyrody. Na uwagę zasługuje też fakt, że komunikacja w wirtualnej rzeczywistości przenika do świata rzeczywistego i jest postrzegana jako pełnoprawna część codziennych interakcji społecznych.

Wyniki badań, uzyskane w ramach projektu „Style życia młodzieży i ich zdrowotne implikacje” ukazują, że media cyfrowe stanowią istotny element stylu życia współczesnej młodzieży, który zakotwiczony i zdominowany jest przez korzystanie z Internetu. Co ciekawe poznawczo, pomimo dużej ilości czasu spędzanego wirtualnie, młodzi ludzie spędzają też chętnie czas z rodziną i znajomymi, co wskazuje na ciągłe łączenie świata *online* z *offline*. Media okazują się przestrzenią, w której młodzież realizuje wspólne pasje i hobby razem z bliskimi, szczególnie w rodzinach, w których rodzice mają wykształcenie średnie lub wyższe. Wirtualna aktywność, a zwłaszcza sposób spędzania czasu w sieci, często wiąże się ze wspólnym korzystaniem z mediów, co może pozytywnie wpływać na integrację rodzinną. Zatem media nie tylko kształtują relacje młodzieży z rówieśnikami, ale również sprzyjają scalaniu rodzin poprzez wspólne spędzanie, na przykład podczas oglądania programów czy uczestnictwa w aktywnościach kulturalnych. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w rodzinach, w których rodzice mają wykształcenie wyższe, co podkreśla znaczenie środowiska rodzinnego w kształtowaniu stylu życia młodzieży.

Reasumując, należy stwierdzić, że wyniki przeprowadzonych badań empirycznych potwierdzają fakt po pierwsze, zatarcia granic pomiędzy światem *online* a *offline* wśród młodzieży. Po drugie, Internet dla młodych jest kluczowym narzędziem wykorzystywanym do autokreacji i eksploracji tożsamości. Po trzecie, młodzież dostrzega negatywny wpływ Internetu na kondycję fizyczną i psychikę, lecz rzadko łączy ten fakt z własnym zdrowiem. Po czwarte, młodzież nie widzi związku między wirtualną rzeczywistością a swoimi postawami wobec pracy, nauki czy przyrody. Po piąte, wykształcenie rodziców i ich zaangażowanie w aktywności medialne z dziećmi pozytywnie wpływa na integrację rodzinną.

Styl życia młodzieży kształtowany przez Internet charakteryzuje się dynamiczną transmisją między rzeczywistością wirtualną a realną, choć jej granice nie są ostre. Korzystanie z mediów społecznościowych jest komponentem stylu życia młodych – zarówno źródłem inspiracji, jak i presji, która wpływa na aktywności podejmowane przez młodych ludzi.

Zależności wskazane w niniejszych analizach podkreślają konieczność prowadzenia dalszych badań nad wpływem technologii na styl życia młodzieży oraz poszukiwania rozwiązań, które pomogą młodym ludziom równoważyć świat wirtualny (*online*) z realnym (*offline*).

Bibliografia

- Apanowicz J. (2002). *Metodologia ogólna*. Wydawnictwo Bernardinum.
- Babbie E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. PWN.
- Castells, M. (2003). *Galaktyka internetu*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Castells, M. (2007). *Spółczesność sieci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chein, J. M., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K., Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry [Wzrost podejmowania ryzyka przez nastolatków poprzez zwiększenie aktywności w ośrodkach nagrody w mózgu]. *Dev. Sci* 14, F1–F10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01035.x>.
- Chou, H. T. G., Edge, N. (2012). They are happier and having better lives than I am: The impact of using Facebook on perceptions of others' lives [Są szczęśliwsi i mają lepsze życie niż ja: Wpływ korzystania z Facebooka na postrzeganie życia innych osób]. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15 (2012), 117–121.
- Ciranka, S., van den Bos, W. (2019). Social Influence in Adolescent Decision-Making: A Formal Framework [Wpływ społeczny w podejmowaniu decyzji przez nastolatków: ramy formalne]. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–16. Pobrano 4.11.2024 z: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.01915/full>. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01915>.
- Czerwiński, M. (red.). (2019). *Problematyczne używanie Internetu przez młodzież. Raport z badań*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Pobrano 7.11.2024: https://fdds.pl/_Resources/Persistent/d/1/6/4/d164e2f03eba3e6195f1dae6da1934177afedfe0/Problematyczne-uzywanie-internetu-przez-mlodziez-Raport-z-badan.pdf.
- Doktorowicz, K. (2015). Tożsamość w epoce Internetu i globalnych sieci. W: K. Doktorowicz (red.), *Tożsamość w wieku informacji: media, Internet, kino* (ss. 13–29). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Fatya, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Wydawnictwo Ośrodek Badań Młodzieży.
- Foxall, G. R., Goldsmith, R. (1998). *Psychologia konsumenta dla menedżera marketingu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Garbuzik, P. (2019). Kształtowanie tożsamości w epoce nowoczesnych technologii informacyjnych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas* 20, *Pedagogika*, 49–58.
- Jawłowska, A. (1975). *Drogi kontrkultury*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Khushboo, R., Fariha, F., Anurag, K. (2024). Influence of Social Media on Educational and Mental Wellbeing of Young Minds: A Critical Analysis [Wpływ mediów społecznościowych na dobrostan edukacyjny i psychiczny młodych umysłów: analiza krytyczna]. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6, 1–7. Pobrano 6.10.2024 z: <https://www.ijfmr.com/research-paper.php?id=24666>. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24666>.
- Klimczyk, P. (2001). Korzystanie z mediów społecznościowych, a ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów i młodych dorosłych – zarys problemu. *Kultura i Wychowanie*, 1(19), 41–55.

- Kłos, J., Gromadecka-Sutkiewicz, M. (2011). Styl życia młodzieży w ujęciu strukturalnym. *Problemy Higieny i Epidemiologii* 2011, 92(1), 120–126.
- Kościołek, A., Mielicka-Pawłowska, H., Kotowski, B. (2021). *Płaszczyzny zjawisk społecznych. Obywatelskość. Cyberprzestrzeń. Socjoekologia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Kotowski, B. (2023). Znaki i symbole w cyberprzestrzeni. *Pareżja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 1(19), 13–30. <https://doi.org/10.15290/parezja.2023.19.02>.
- Kotyśko, M., Izdebski, P., Michalak, M., Andryszak, P., Pluto-Prądyńska, A. (2014). Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych. *Alcoholism and Drug Addiction*, 27(2), 177–194.
- Łobocki M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mann, R. B., Blumberg, F. (2022). Adolescents and social media: The effects of frequency of use, self-presentation, social comparison, and self esteem on possible self imagery [Młodzież i media społecznościowe: Wpływ częstotliwości korzystania, autoprezentacji, porównań społecznych i poczucia własnej wartości na możliwy obraz siebie]. *Acta Psychologica*, 228. Pobrano 7.11.2024 z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001691822001445?via=ihub>. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103629>.
- Mishra, J., Behera, M., Mitra R., Mahapatra P., Kar, S. (2024). Prevalence and Impact of Internet Addiction Disorder Among Adolescents and Young Adults [Rozpowszechnienie i wpływ zaburzeń związanych z uzależnieniem od Internetu wśród młodzieży i młodych dorosłych]. *The Open Public Health Journal*, 17. Pobrano 7.11.2024 z: <https://openpublichealthjournal.com/VOLUME/17/ELOCATOR/e18749445345806/FULLTEXT/?doi=10.1126/sciadv.adg2248>. <https://doi.org/10.2174/0118749445345806241010081642>.
- McLuhan, M. (2024). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Wydawnictwo WNT.
- Pyżalski, J. (2022). Sytuacja dzieci i młodzieży w kontekście doświadczeń pandemii COVID-19. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (ss. 91–353). Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Pyżalski, J. (2024). Współczesna ekologia informacji młodych ludzi. W: M. Wojtkowiak (red.), *Młodzież w infosferze* (ss. 87–108). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Raport Social Media. (2023). Pobrano 6.11.2024 z: <https://www.iab.org.pl/bez-kategorii/social-media-2023-pierwsza-edycja-raportu-gemius-pbi-i-iab-polska-juz-dostepna>.
- Shulman, E. P., Smith, A. R., Silva, K., Icenogle, G., Duell, N., Chein, J., Steinberg, L. (2016). The dual systems model: review, reappraisal, and reaffirmation [Model dwusystemowy: przegląd, ponowna ocena, potwierdzenie]. *Dev. Cogn. Neurosci.* 17, 103–117. <https://doi.org/10.1016/J.DCN.2015.12.010>.
- Sawyer, S. F., Azzopardi, P., Wickremarathne, D., Patthorn, G. C. (2018). The age of adolescence [Wiek dojrzewania]. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2 (3), 223–228.
- Sitek, M. (2024). Przestrzeń informacyjna młodych Polaków: przegląd badań. W: M. Wojtkowiak (red.), *Młodzież w infosferze* (ss. 109–140). Instytut Badań Edukacyjnych.

- Sobotko, E. (2017). Style życia we współczesnym społeczeństwie i ich wpływ na zachowanie rynkowe młodych konsumentów. *Ekonomia – Wrocław Economic Review* 23/4 *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 3823, 72–83. <https://doi.org/10.19195/2084-4093.23.4.6>.
- Steijn M. (2014). *A developmental perspective regarding the behaviour of adolescents, young adults, and adults on social network sites* [Perspektywa rozwojowa dotycząca zachowań nastolatków, młodych dorosłych i dorosłych na portalach społecznościowych]. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyber-space*, 8(2). Pobrano 6.11.2024 z: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4306>. <https://doi.org/10.5817/CP2014-2-5>.
- Sztumski J. (2020). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Śląsk Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszka, A. (1971). *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Walter, N., Pyżalski, J., Iwanicka, A., Michniuk, A., Kąkolewicz, M., Barwicka, A., Sikorska, J. (2020). Media cyfrowe a edukacja dziecka. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (ss. 216–243). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. <https://doi.org/10.14746/amup.9788323236948>.

Zastosowanie podejścia doceniającego w naukach o rodzinie

The Application of the Appreciative Inquiry in Family Studies

STRESZCZENIE

W artykule omówiono zastosowanie podejścia doceniającego (*Appreciative Inquiry*) w nauce o rodzinie jako innowacyjnej metody eksploracji potencjału i zasobów rodzin. Podejście to, pierwotnie wykorzystywane w zarządzaniu organizacjami, zostało zaadaptowane na grunt nauki o rodzinie, umożliwiając identyfikację pozytywnych wzorców i relacji rodzinnych zamiast analizy deficytów. W artykule przedstawiono możliwości zastosowania modelu 4-D (Odkrycie, Marzenie, Projektowanie, Przeznaczenie), który może pomóc rodzinom w odkrywaniu ich mocnych stron, tworzeniu wspólnej wizji przyszłości oraz planowaniu działań prowadzących do pozytywnych zmian. Artykuł zawiera również przegląd literatury i badań, które wykorzystwały to podejście w różnych kontekstach społecznych, podkreślając jego interdyscyplinarne możliwości. W artykule podkreślono potrzebę dalszych badań nad wykorzystaniem podejścia doceniającego w nauce o rodzinie, a także zaznaczono potencjalne ograniczenia tej metody, takie jak ryzyko pomijania trudności i konfliktów w relacjach rodzinnych. Wnioski wskazują na możliwość zastosowania podejścia doceniającego w praktyce terapeutycznej i edukacyjnej jako narzędzia wspierającego pozytywną dynamikę rodziny.

Słowa kluczowe: podejście doceniające, nauka o rodzinie, zasoby rodziny, relacje rodzinne, pozytywna dynamika rodziny

ABSTRACT

The article discusses the application of Appreciative Inquiry in family studies as an innovative method for exploring the potential and resources of families. Initially used in organizational management, this approach has been adapted to the field of family studies, enabling the

identification of positive patterns and family relationships instead of focusing on deficits. The article presents the possibilities of applying the 4-D model (Discovery, Dream, Design, Destiny), which can help families discover their strengths, create a shared vision of the future, and plan actions leading to positive changes. It also includes a review of literature and studies that have utilized this approach in various social contexts, emphasizing its interdisciplinary potential. The article highlights the need for further research on the use of Appreciative Inquiry in family studies and points out potential limitations of the method, such as the risk of overlooking difficulties and conflicts in family relationships. The conclusions indicate the potential of Appreciative Inquiry to be applied in therapeutic and educational practices as a tool for fostering positive family dynamics.

Keywords: appreciative Inquiry, family studies, family resources, family relationships, positive family dynamics

Wstęp

Współczesna nauka o rodzinie stoi przed wyzwaniem opracowywania i wdrażania metodologii badawczych oraz podejść teoretycznych, które uwzględniają złożoność i różnorodność współczesnych rodzin. Podejście doceniające (*Appreciative Inquiry*) zyskało uznanie w naukach społecznych jako innowacyjna metoda umożliwiająca eksplorację pozytywnych aspektów funkcjonowania jednostek i grup społecznych. W kontekście badań nad rodziną, podejście to oferuje nową perspektywę, skoncentrowaną na odkrywaniu potencjału, zasobów i sukcesów rodzin, zamiast ograniczania się do analizy problemów i deficytów.

Tradycyjne podejścia badawcze w nauce o rodzinie często koncentrują się na diagnozowaniu trudności i patologii, co może prowadzić do jednostronnych i ograniczonych wniosków. Tymczasem brak wystarczających badań, które wykorzystywałyby podejście doceniające, sprawia, że jego potencjał w tej dziedzinie pozostaje w dużej mierze niewykorzystany.

Artykuł podejmuje próbę ukazania możliwości wykorzystania podejścia doceniającego w dyscyplinie nauki o rodzinie oraz zwraca uwagę na korzyści wynikające z jego zastosowania, zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce pracy z rodzinami.

W pierwszej części artykułu znajduje się opis genezy i zastosowania podejścia doceniającego, w drugiej zostało zaproponowane wykorzystanie modelu podejścia doceniającego na gruncie rodziny, a w trzeciej dyskusja i przegląd badań na ten temat wraz ze wskazaniem potencjalnych ograniczeń omawianego podejścia.

Przegląd literatury: geneza i zastosowanie podejścia doceniającego

Autorami podejścia doceniającego (*Appreciative Inquiry*) są David L. Cooperrider i Suresh Srivastva, którzy opracowali je w latach 80. XX wieku. Podejście to pierwotnie stosowano w naukach o zarządzaniu jako alternatywę dla tradycyjnych metod analizy problemów wewnątrz organizacji. W koncepcji tej istotne wydaje się zidentyfikowanie dwóch terminów. Po pierwsze – *appreciative*, które definiowane jest jako akt rozpoznania tego, co najlepsze w ludziach i otaczającym świecie, a także próba odnalezienia mocnych stron. Po drugie – *inquiry*, które wiąże się z eksploracją, badaniem i odkrywaniem, a także z umiejętnością zadawania pytań oraz postawą otwartości na dostrzeganie potencjałów (Cooperrider i Whitney, 2005). Podejście doceniające można zatem określić jako metodę badawczą i refleksji nad zmianą systemów społecznych, która opiera się na zbiorowym wglądzie w to, co funkcjonuje najlepiej, aby umożliwić wspólne wyobrażenie przyszłych możliwości i zaprojektowanie pożądanego stanu (Bushe, 2013).

Podejście doceniające to zatem perspektywa, która ukazuje „szklankę jako do połowy pełną, a nie do połowy pustą” (Lewis i Van Tiem, 2004). Sformułowanie to wskazuje na istotę podejścia, czyli docenianie, które w języku polskim definiowane jest jako uznawanie wartości, znaczenia czegoś, pozytywne ocenianie kogoś lub czegoś (Dubisz, 2003).

Z podejściem doceniającym związana jest psychologia pozytywna, której zasady opracował Martin E. Seligman. Wskazywał on, że dziedzina ta „[...] bada subiektywne doświadczenia, pozytywne cechy indywidualne oraz pozytywne instytucje umożliwiające istnienie pozytywnych cech i doświadczeń” (Peterson i Seligman, 2003, s. 16). M. E. Seligman dokonał próby przekierowania uwagi z tego, czego ludziom brakuje, na to, co już posiadają. Celem miało być podkreślanie mocnych stron natury ludzkiej pozwalające na budowanie szczęścia. W tym kontekście warto odwołać się do już samego tytułu jego książki, aby oddać jej idee: *Authentic Happiness. Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment* (2002).

W podejściu doceniającym zakłada się, że organizacje, podobnie jak ludzie, posiadają wewnętrzne źródła energii, potencjału i możliwości, które można wykorzystać do zbudowania bardziej konstruktywnych i efektywnych przyszłości. Centralnym pojęciem jest tutaj „pozytywny rdzeń organizacji” (ang. *Positive core*), czyli zbiór kluczowych zasobów, które są fundamentem pozytywnej zmiany i rozwoju organizacji (Cooperrider i Whitney, 2005).

Kluczowy narzędziem w pozytywnym docenianiu jest model 4-D, który składa się z chronologicznie zaprojektowanych czterech etapów, które pomagają organizacji odkrywać, doceniać i rozwijać swoje mocne strony, aby tworzyć pozytywną przyszłość. Nazwa modelu pochodzi od pierwszych liter anglojęzycznych nazw etapów. Poniżej zostaną one krótko przedstawione na podstawie opracowania Davida Cooperridera i Diany Whitney (2005):

- Odkrycie (ang. *Discovery*) – w proces ten zaangażowani są wszyscy członkowie organizacji, a ich zadaniem jest odkrycie pozytywnego rdzenia organizacji, czyli zidentyfikowanie mocnych stron, najlepszych doświadczeń i sukcesów.
- Marzenie (ang. *Dream*) – na tym etapie uczestnicy wspólnie wyobrażają sobie możliwe przyszłości, które mogą być efektem wykorzystania mocnych stron organizacji. To moment kreatywnego myślenia, w którym organizacja i jej członkowie tworzą wizję pożądanых zmian i rozwoju.
- Projektowanie (ang. *Design*) – podczas tego etapu zostają zaplanowane konkretne działania dzięki którym możliwe będzie przekształcenie marzenia i wizji w rzeczywistość.
- Przeznaczenie (ang. *Destiny*) – ostatni etap procesu to realizacja wizji, czyli wprowadzenie zaplanowanych rozwiązań i wdrożenie zaprojektowanych zmian.

Pozytywny rdzeń organizacji jest zatem opracowywany podczas wszystkich faz cyklu 4-D. I tak w fazie *Discovery* jest on odkrywany, na etapie *Dream* – wzmacniany, podczas fazy *Design* – projektowany, a w końcowym etapie – *Destiny* – wdrażany (Cooperrider i in., 2008).

Opisany powyżej model ewoluował na przestrzeni czasu. Jacqueline Stavros i Matthew Lawrence Cole opracowali na jego podstawie model SOAR obejmujący pięć faz: Inicjowanie (ang. *Initiate*), Badanie (ang. *Inquiry*), Wyobrażanie (ang. *Imagine*), Innowacje (ang. *Innovate*) oraz Wdrażanie (ang. *Implement*) (Stavros i Cole, 2013).

Poprzez zastosowanie podejścia doceniającego, organizacje mają możliwość nie tylko przezwyciężenia kryzysu i wzmocnienia swojej pozycji na rynku, ale także przekształcenia swoich działań w bardziej zrównoważone i społecznie odpowiedzialne (Laszlo i in., 2020). Aby móc realizować ten cel, w podejściu doceniającym istotną rolę odgrywają zasady, które wspierają organizację oraz jej liderów w osiągnięciu trwałych i pozytywnych zmian. Dzięki nim organizacje mogą przechodzić proces transformacji, zwiększyć zaangażowanie członków oraz wzmocnić efektywność i kulturę pracy. Zasady te zostaną opisane poniżej na podstawie opracowania Cooperridera, Whitney i Stavros (2008).

Pierwsza zasada konstruktywizmu (ang. *The Constructionist Principle*) zakłada, że rzeczywistość społeczna i organizacyjna są ze sobą powiązane i powstają w wyniku interakcji i dialogu. Sposób, w jaki rozmawiamy o organizacji, wpływa na jej rzeczywistość. Zasada ta związana jest z teorią konstruktywizmu społecznego, która została opracowana przez Petera L. Bergera i Thomsa Luckmanna (1996), i która to wyjaśnia, w jaki sposób rzeczywistość społeczna jest konstruowana w procesie nieustannej wymiany interakcji, komunikacji i wspólnych znaczeń.

Zasada druga – jednoczesności, (ang. *The Principle of Simultaneity*) określa, że każda zmiana rozpoczyna się od pytania, które stanowi fundament tego, czego się nauczymy. Pytanie odgrywa zatem kluczową rolę w podejściu doceniającym, ponieważ prowadzi do rozważań i refleksji, które są motorem napędowym zmiany.

Trzecia zasada, poetycka (ang. *The Poetic Principle*), odnosi się do metafory organizacji jako „otwartej książki”. Związek między poezją a organizacją opiera się na możliwości ciągłej reinterpretacji i odkrywania nowych znaczeń, a teraźniejszość i przyszłość stanowią źródła nieograniczonej wiedzy i inspiracji.

Czwarta, zasada antycypacji (ang. *The Anticipatory Principle*), zakłada, że działania są kształtowane przez wyobrażenia o przyszłości, a jeśli te wyobrażenia są pozytywne, to stają się motywacją do osiągnięcia zamierzonych celów.

Ostatnia, piąta zasada, określana zasadą pozytywną zakłada, że pozytywne emocje i zaangażowanie są siłą napędową trwałych i skutecznych zmian. Skupienie uwagi na pozytywnych aspektach, takich jak nadzieja, inspiracja i radość, sprzyja większej kreatywności i efektywności w osiągnięciu zamierzonych celów.

Przedstawione powyżej zasady są rozbudowywane przez różnych autorów. Jako przykład można tu podać ujęcie Whitney i Amandy Trosten-Bloom (2010), które wyróżniły dodatkowe 3 zasady (całości, uchwalania przepisów, wolnego wyboru) umożliwiające efektywniejsze zastosowanie wskazanego podejścia w różnych kontekstach społecznych.

Podsumowując powyższe rozważania, można wskazać wymagające dalszej refleksji i pogłębionej analizy naukowej. Pomimo coraz szerszego zastosowania podejścia doceniającego w różnych dziedzinach nauk społecznych, jego potencjał w obszarze nauki o rodzinie pozostaje niewystarczająco zbadany, zwłaszcza na gruncie polskiej nauk. Dotychczasowa perspektywa badawcza, często oparta na analizie deficytów, w znacznym stopniu przyczynia się do utrwalania narracji koncentrujących się na trudnościach, z jakimi mierzą się rodziny. Podejście doceniające umożliwia rewizję tych jednostronnych interpretacji, kierując uwagę badaczy ku konstruktywnym mechanizmom funkcjonowania i rozwoju rodzin.

Propozycja nowego ujęcia: implementacja podejścia doceniającego w naukach o rodzinie

Rodzina jako przestrzeń rozwoju człowieka na każdym etapie jego życia była i nieustannie pozostaje przedmiotem zainteresowania badawczego różnych dyscyplin naukowych. Do nieustannej refleksji skłaniają dynamiczne zmiany zachodzące w życiu małżeńskim i rodzinnym (Chojnacka i Iwański, 2022). Na gruncie pedagogiki i psychologii rodzinę określa się jako podstawową grupę społeczną, instytucję oraz najważniejsze środowisko wychowawcze (Wałęcka-Matyja, 2014). Rodzina, odgrywając kluczową rolę w procesie rozwoju i socjalizacji jednostki, stanowi naturalne środowisko kształtowania człowieczeństwa oraz uczenia się prawidłowego funkcjonowania w otaczającym świecie (Kazubowska, 2010). W tym kontekście pozytywna nauka o organizacji, wraz z podejściem doceniającym, które skupia się na odkrywaniu pozytywnych, choć dotąd nieujawnionych aspektów funkcjonowania jednostek i grup, może być inspirującym narzędziem w nauce o rodzinie, oferując nowatorskie metody pracy z ludźmi.

Poniżej zostanie zaprezentowana możliwość implementacji cyklu 4-D na grunt nauki o rodzinie:

Podczas fazy Odkrycia (ang. *Discovery*) wszyscy członkowie rodziny identyfikują jej mocne strony, pozytywne wspomnienia i doświadczenia. Można w tym kontekście zaproponować określone pytania badawcze, jak na przykład:

- Jakie chwile/sytuacje w przeszłości były dla danej rodziny najbardziej szczególne?
- Jakie wartości i tradycje podtrzymywane w danej rodzinie ją konsolidują?
- Jakie działania sprawiają, że członkowie danej rodziny wzmacniają wzajemne relacje?

Proponowaną formą działań mogłyby tutaj być wspólne rozmowy i refleksje, które pomogą odkryć pozytywny rdzeń danej rodziny i stworzyć fundament do pozytywnych przeobrażeń.

Na etapie fazy Marzenia (ang. *Dream*) wszyscy członkowie rodziny wyobrażają sobie jej idealną przyszłość oraz dokonują próby określenia, jak może ona wyglądać w przeobrażonej formie. Można tutaj zaproponować takie pytania badawcze, jak na przykład:

- Jak członkowie danej rodziny chcieliby, aby wyglądały ich relacje w przyszłości
 - jak sobie je wyobrażają?
- Jakie wspólne cele jako rodzina chcą osiągnąć jej członkowie?
- Jakie czynniki mogłyby wzmocnić poczucie jedności rodziny?

Proponowaną formą działań mogłyby tutaj być na przykład metoda tworzenie mapy marzeń.

W fazie Projektowania (ang. *Design*) wszyscy członkowie rodziny uczestniczą w projektowaniu konkretnych działań i strategii, które umożliwią realizację wspólnej wizji przyszłości. Można w tym kontekście zaproponować określone pytania badawcze, jak na przykład:

- Jakie działania członkowie danej rodziny mogą podjąć, aby wzmocnić więź?
- Jak członkowie rodziny mogą wspierać siebie nawzajem w realizacji indywidualnych i wspólnych celów?
- Co członkowie rodziny mogliby zmienić w codziennych nawykach lub komunikacji, aby poprawić relacje?

Proponowaną formą działań mogłoby tutaj być tworzenie strategii działania rodziny.

Na końcowym etapie Przeznaczenie (ang. *Destiny*) wszyscy członkowie rodziny wspólnie realizują zaplanowane działania przy jednoczesnym monitorowaniu i wzmacnianiu pozytywnych zmian. Można tutaj zaproponować następujące pytania badawcze:

- Co członkowie rodziny mogą robić na co dzień, aby wprowadzić wizję zmiany w realne życie?
- Jak członkowie rodziny mogą wspólnie celebrować osiągnięcia i sukcesy?
- Jak członkowie rodziny mogą radzić sobie z wyzwaniami, które mogą pojawić się podczas wdrażania wizji pozytywnej zmiany?

Proponowaną formą działań mogłoby tutaj być nie tylko systematyczne wdrażanie zmian, ale także celebrowanie sukcesów oraz otwarte komunikowanie trudności.

Dyskusja

W celu potwierdzenia interdyscyplinarnego charakteru podejścia doceniającego oraz ukazania możliwości jego zastosowania w różnych dziedzinach, w tym także w nauce o rodzinie (co zostanie omówione w dalszej części rozdziału), warto przedstawić krótki przegląd wybranych przykładów jego wykorzystania. Podejście doceniające było wykorzystane między innymi:

- jako narzędzie pedagogiczne do wspierania rozwoju i zmian w kontekście szkoły biznesu (Grandy i Holton, 2010),
- do tworzenia pozytywnej kultury organizacyjnej w środowisku bibliotek (Sullivan, 2004),
- jako narzędzie do przeprowadzania wywiadów w badaniach terenowych, które dotyczyły organizacji non-profit w Afryce (Michael, 2005),
- do tworzenia pozytywnej atmosfery pracy wśród pracowników domów opieki (Dal Corso i in., 2021).

Jeśli odnieść omawiany temat na grunt nauki o rodzinie, to należy zaznaczyć, iż jest on przedmiotem zainteresowania, głównie badaczy zagranicznych. W pracy *Positive Family Dynamics* zaproponowano wykorzystanie podejścia doceniającego do wzmacniania relacji rodzinnych poprzez pozytywne podejście do komunikacji i rozwiązywania problemów. Autorzy wskazują, że podejście to wspiera rodzinę w budowaniu bliskości, współpracy i wzajemnego zrozumienia. Aby to osiągnąć, zaproponowano 56 pytań doceniających, których celem jest osiągnięcie pozytywnej dynamiki rodziny (Cooperrider i in., 2008).

Cooperrider (1996) podkreślał, że podejście doceniające może być stosowane w pracy z dziećmi. Choć odnosił się przede wszystkim do wspierania ich rozwoju oraz wzmacniania roli w odkrywaniu wiedzy, warto zaznaczyć, że jako członkowie rodzin dzieci również uczestniczą w procesie pozytywnej transformacji.

Na możliwości wykorzystania podejścia doceniającego na gruncie rodziny uwagę zwróciła także Gloria DeGaetano (2011), założycielka Parent Coaching Institute. W jednej ze swoich prac wskazuje, jak można adaptować 4 etapy podejścia doceniającego do prowadzenia efektywnych rozmów coachingowych z rodzicami, pomagając im w tworzeniu i utrzymywaniu pozytywnych zmian w życiu rodzinnym. Autorka podkreśla ponadto, w jaki sposób rodzice mogą skupić się na pozytywnych aspektach swoich relacji z dziećmi, aby budować bardziej wspierające i harmonijne środowisko rodzinne.

Jamie L. Gairo (2007), konsultantka i nauczycielka, wskazuje na możliwość zastosowania podejścia doceniającego w coachingu rodzinnym, integrując je z elementami psychologii pozytywnej, która w opinii autorki pozwala rodzinom nie tylko radzić sobie z trudnościami, ale także rozwijać nowe umiejętności i strategie budowania szczęścia. W pracy znajdują się przykładowe pytania, które rodziny mogą wykorzystywać, aby prowadzić pozytywne rozmowy.

Warto w tym miejscu przywołać jeszcze jedną pozycję – jest to książka pod tytułem *Appreciative Inquiry in Healthcare*, która – co prawda – głównie koncentruje się na podejściu doceniającym w ochronie zdrowia, ale zawiera także analizy dotyczące pracy z rodzinami pacjentów. Wydaje się to ciekawym podejściem, zwłaszcza że rola rodziny i jej pozytywnej dynamiki odgrywa kluczową rolę w procesie leczenia. Autorzy wskazują, że wykorzystanie omawianego podejścia poprawia jakość komunikacji i zrozumienie między rodziną a personelem medycznym (May i in., 2011).

Na koniec warto również wskazać ograniczenia omawianej perspektywy. Jednym z nich jest ryzyko pomijania trudności i konfliktów, które są integralną częścią życia rodzinnego. Skupienie się wyłącznie na pozytywnych aspektach może prowadzić do uproszczonych wniosków i niewystarczającego uwzględnienia kontekstów, w których rodziny funkcjonują.

Kolejnym ograniczeniem jest możliwość idealizacji relacji rodzinnych. W przypadku rodzin zmagających się z poważnymi trudnościami podejście to może wydawać się nierealistyczne lub wręcz zniechęcające, jeśli nie zostanie odpowiednio dostosowane do ich specyficznych potrzeb.

Rozwój podejścia doceniającego w nauce o rodzinie wymaga także pogłębionych badań nad jego skutecznością i zastosowaniem w różnych kontekstach kulturowych. Istnieje potrzeba opracowania narzędzi badawczych, które pozwolą na systematyczne i obiektywne badanie pozytywnych zjawisk w rodzinach, jednocześnie uwzględniając ich złożoność.

Podsumowanie i wnioski

Główne wnioski płynące z artykułu wskazują, że wykorzystanie podejścia doceniającego w badaniach nad rodziną może przyczynić się do przesunięcia akcentu z analizy trudności na eksplorację pozytywnych aspektów funkcjonowania rodzin. Taka perspektywa umożliwia bardziej holistyczne podejście, ukierunkowane na potencjał i zasoby, a nie tylko na problemy.

Implementacja podejścia doceniającego w pracy z rodzinami może pomóc w budowaniu więzi, wzmacnianiu poczucia tożsamości, sprawczości oraz poprawie współpracy w rodzinach. Może to również przyczynić się do rozwoju umiejętności rozwiązywania problemów w sposób kreatywny i proaktywny.

Zastosowanie cyklu 4-D może stanowić skuteczną metodę pracy z rodzinami, pomagając im w odkrywaniu mocnych stron, tworzeniu wspólnych wizji przyszłości oraz planowaniu działań wspierających pozytywne zmiany w funkcjonowaniu rodziny.

Podejście doceniające w kontekście rodzin w Polsce jest wciąż słabo zbadane, co wskazuje na istotną lukę w wiedzy. Istnieje potrzeba dalszych badań dotyczących skuteczności tego podejścia w różnych kontekstach społecznych i kulturowych, w tym w interwencjach terapeutycznych i edukacyjnych.

Bibliografia

- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* [Społeczne konstruowanie rzeczywistości: Traktat z socjologii wiedzy]. Penguin Books.
- Bushe, G. (2013). Appreciative inquiry model [Doceniający model dociekania]. W: E. H. Kessler (red.), *Encyclopedia of management theory* (ss. 41–44). SAGE Publications.
- Chojnacka, B., Iwański, R. (2022). Struktura rodziny i oczekiwania wobec ról rodzinnych w opinii Polaków. *Wychowanie w Rodzinie*, 27(2), 183–196. <https://doi.org/10.34616/www.2022.2.183.196>.

- Cooperrider, D. L., Hetzel Silbert, J., Mann, A. J., Whitney, D. (2008). *Positive family dynamics: Appreciative inquiry questions to bring out the best in families* [Pozytywna dynamika rodziny: Pytania doceniające, aby wydobyć to, co najlepsze w rodzinach]. Taos Institute Publications.
- Cooperrider, D. L. (1996). The child as agency of inquiry [Dziecko jako podmiot dociekań]. *Organization Development Practitioner*, 28(1–2), 5–11.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change* [Dociekanie z uznaniem: Pozytywna rewolucja w zmianach]. Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change* (2nd ed.) [Podręcznik dociekań doceniających: Dla liderów zmian. Wydanie 2]. Berrett-Koehler Publishers.
- Dal Corso, L., De Carlo, A., Carluccio, F., Piccirelli, A., Scarcella, M., Ghersetti, E., Falco, A. (2021). Make your organization more positive: The power of appreciative inquiry [Uczyń swoją organizację bardziej pozytywną: Potęga dociekań z uznaniem]. *TPM*, 28(1), 47–63. <https://doi.org/10.4473/TPM28.1.4>.
- DeGaetano, G. (2011). Appreciative inquiry: A significant tool for effective parent coaching [Dociekanie z uznaniem: Istotne narzędzie skutecznego coachingu rodzicielskiego]. *Parent Coaching Institute*.
- Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego* (t. 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gairo, J. L. (2007). Appreciative families: A family coaching model for positive change [Doceniające rodziny: Model coachingu rodzinnego dla pozytywnych zmian]. *Fielding Graduate University*.
- Grandy, G., Holton, J. (2010). Mobilizing change in a business school using appreciative inquiry [Mobilizowanie zmian w szkole biznesu za pomocą doceniających dociekań]. *The Learning Organization*, 17(2), 178–194. <https://doi.org/10.1108/09696471011019880>.
- Kazubowska, U. (2010). Specyfika oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych rodziny a proces integracji pokoleniowej – analiza problemu i próba oceny. W: B. Bugajska (red.), *Młodość i starość: Integracja pokoleń* (ss. 133–143). Wydawnictwo Zapol.
- Laszlo, C., Cooperrider, D., Fry, R. (2020). Global challenges as opportunities to transform business for good [Globalne wyzwania jako szansa na przekształcenie biznesu na dobre]. *Sustainability*, 12(19), 8053, 1–17. <https://doi.org/10.3390/su12198053>.
- Lewis, J., Van Tiem, D. (2004). Appreciative inquiry: A view of a glass half full [Dociekanie z uznaniem: Szkłanka do połowy pełna]. *Performance Improvement*, 43(8), 19–24. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140430807>.
- May, N., Becker, D., Frankel, R., Haizlip, J., Harmon, R., Plews-Ogan, M., Schorling, J., Williams, A., Whitney, D. (2011). *Appreciative inquiry in healthcare: Positive questions to bring out the best* [Pytania doceniające w opiece zdrowotnej: Pozytywne pytania, aby wydobyć to, co najlepsze]. Crown Custom Publishing.
- Michael, S. (2005). The promise of appreciative inquiry as an interview tool for field research [Obietnica dociekań doceniających jako narzędzia wywiadu w badaniach terenowych]. *Development in Practice*, 15(2), 222–230. <https://doi.org/10.1080/09614520500042094>.

- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2003). Positive organizational studies: Lessons from positive psychology [Pozytywne badania organizacyjne: Lekcje z psychologii pozytywnej]. W: K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (red.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (ss. 14–27). Berrett-Koehler Publishers.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment* [Autentyczne szczęście: Wykorzystanie nowej psychologii pozytywnej do realizacji potencjału trwałego spełnienia]. Free Press.
- Stavros, J., Cole, M. L. (2013). SOARing towards positive transformation and change [SOARing w kierunku pozytywnej transformacji i zmiany]. *The ABAC ODI Visions. Action. Outcome*, 1(1), 23–24.
- Sullivan, M. (2004). The promise of appreciative inquiry in library organizations [Obietnica dociekań doceniających w organizacjach bibliotecznych]. *Library Trends*, 53(1), 218–229.
- Walęcka-Matyja, K. (2014). Role i funkcje rodziny. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 95–114). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Whitney, D., Trosten-Bloom, A. (2010). *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change* (2nd ed.) [Potęga dociekań doceniających: Praktyczny przewodnik po pozytywnych zmianach]. Berrett-Koehler Publishers.

Edukacja seksualna w przyjacielskiej fazie związku z perspektywy teorii transformacyjnego uczenia się Mezirowa

Sexual education in the friendship phase of a relationship from the perspective of Mezirow's transformative learning theory

STRESZCZENIE

Poniższy artykuł ukazuje problematykę edukacji seksualnej w kontekście osób dorosłych, ujmując ją jako proces, który może trwać przez całe życie. Elementy edukacji formalnej, nieformalnej, rodzinnej czy społecznej – takie jak wiedza i doświadczenia – mogą ulegać transformacji, pewnym przeobrażeniom pod wpływem nowych doświadczeń. Rodzina, jako pierwsze miejsce przekazu norm i znaczeń, kształtuje wstępny stosunek do seksualności, który w dorosłości może być ponownie reinterpretowany. Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób edukacja seksualna dorosłych może być interpretowana w perspektywie teorii uczenia się Mezirowa, z jednoczesnym uwzględnieniem przyjacielskiej fazy związku jako kontekstu umożliwiającego reinterpretację wcześniejszych doświadczeń. Podstawę teoretyczną niniejszego artykułu stanowi teoria uczenia się transformacyjnego Jacka Mezirowa, zgodnie z którą nabywanie nowej wiedzy u dorosłych jest procesem konstruowanym dwutorowo i może odbywać się poprzez reinterpretację nowych doświadczeń i nadawanych im znaczeń, jak i poprzez integrowanie nowych doświadczeń z już istniejącymi schematami interpretacyjnymi. Szczególną uwagę poświęcono przyjacielskiej fazie trwania związku intymnego Bogdana Wojciszke. Przeprowadzona analiza badań empirycznych wskazuje, że dorośli kształtują swoją seksualność poprzez doświadczenia w relacji, które to prowadzą do reinterpretacji wcześniejszych doświadczeń oraz poszerzania ram interpretacji wyniesionych z domu lub szkoły. Przyjacielska faza związku kreuje sprzyjające warunki do uczenia się transformacyjnego, umożliwiając partnerom pogłębianie relacji oraz na nowo zdefiniowanie wcześniejszych schematów.

Słowa kluczowe: edukacja seksualna, przyjacielska faza związku, relacja intymna, uczenie się transformacyjne, teoria Mezirowa

ABSTRACT

The following article examines the issue of sexuality education in the context of adults, presenting it as a lifelong process. Elements of formal, non-formal, family, and social education such as knowledge and experiences may undergo transformation and redefinition under the influence of new experiences. The family, as the first place where norms and meanings are transmitted, shapes one's attitudes toward sexuality, which in adulthood may be revisited and reinterpreted. The aim of the article is to demonstrate how adult sexuality education can be interpreted through the lens of Mezirow's transformative learning theory, while simultaneously considering the companionate phase of a relationship as a backdrop for the reinterpretation of earlier experiences. The theoretical framework is provided by Jack Mezirow's concept of transformative learning, according to which the acquisition of new knowledge in adulthood is a dual-track process that may occur either through the reinterpretation of new experiences and the meanings attached to them, or by incorporating new experiences into existing interpretive frameworks. Special attention is given to Bogdan Wojciszke's concept of the companionate phase of intimate relationships. The analysis of empirical studies indicates that adults shape their sexuality primarily through relational experiences, which lead to reinterpretation of earlier meanings and expansion of interpretive frameworks formed in the family or school. The companionate phase creates favorable conditions for transformative learning, enabling partners to deepen their relationship and redefine previously held patterns.

Keywords: sex education, friendship phase of a relationship, intimate relationship, transformative learning, Mezirow's theory

Wstęp

Aktualne przemiany kulturowe, obyczajowe, społeczne sprawiają, iż edukacja seksualna staje się istotnym obszarem refleksji nad jakością życia rodzinnego i życia w relacji kobiety i mężczyzny. Sporo uwagi poświęca się edukacji seksualnej dzieci i młodzieży, natomiast znacznie mniej badań i opracowań dotyczy perspektywy osób dorosłych – szczególnie tych funkcjonujących w trwałych związkach intymnych. Tymczasem to właśnie w późnej dorosłości mogą ujawniać się skutki (lub braki) edukacji seksualnej, a jakość wiedzy i kompetencji może stać się istotnym zasobem wpływającym na jakość życia rodzinnego, komunikację oraz przekazywanie odpowiednich wzorców i postaw kolejnym pokoleniom.

Celem niniejszego artykułu będzie analiza, w jaki sposób szeroko pojęta edukacja seksualna może być pojmowana w kontekście teorii transformacyjnego uczenia się Mezirowa, dodatkowo uwzględniając przy tym przyjacielską fazę związku intymnego. Dotychczasowe badania pomijają perspektywę edukacji seksualnej ujmowanej jako proces uczenia się transformacyjnego. Niniejszy artykuł będzie próbą wypełnienia tej luki oraz przedstawieniem, jaką rolę i znaczenie przyjmuje edukacja seksualna w kontekście uczenia się transformacyjnego dla związku kobiety i mężczyzny tworzących rodzinę.

Koncepcja uczenia się transformacyjnego Mezirowa zakłada, iż uczenie się dorosłych to proces konstrukcyjny, który włącza nowo nabyte doświadczenia w ramę istniejącego już systemu interpretacji. W kontekście edukacji seksualnej może to prowadzić do wniosku, że wiedza oraz przekonania wyniesione z edukacji formalnej, nieformalnej, rodzinnej czy społecznej mogą zostać poddane pewnym refleksjom, przemyśleniom oraz mogą im zostać nadane nowe znaczenia w kontekście doświadczeń w relacji kobiety i mężczyzny. Według tej teorii nowe doświadczenia mogą być wykorzystywane w dwojaki sposób. Pierwszy jako reinterpretacja oraz korygowanie wcześniejszych doświadczeń lub nadanych znaczeń. Natomiast drugi traktuje nowe doświadczenie jako rozszerzenie aktualnych ram odniesienia, poprzez wypełnianie ich treścią wspierającą ukształtowane w przeszłości poznawcze schematy (Mezirow, 2000).

W takiej perspektywie faza przyjacielska w relacji partnerów może stać się naturalnym kontekstem dla uczenia się siebie nawzajem w relacji intymnej poprzez doświadczanie seksualności, korygowanie nabytych doświadczeń oraz poszerzanie i integrowanie nowych znaczeń w ugruntowane już ramy odniesienia. Sama koncepcja rozwoju związku i przemian w nim zachodzących, a także poszczególnych faz jego trwania – ze szczególnym pogłębieniem przyjacielskiej fazy – przytoczona w niniejszym artykule oparta jest na teorii Bogdana Wojciszke.

W powyższym ujęciu edukacja seksualna osób dorosłych nabiera nowego wymiaru, który może być refleksją oraz transformacją, tym samym stając się procesem pogłębiania samoświadomości oraz uczenia się siebie nawzajem. Z kolei sama faza związku stanowi tło i ramę interpretacyjną dla nowych doświadczeń, w których wiedza o seksualności zostaje osadzona w pryzmacie doświadczenia, komunikacji i relacji partnerów.

Teoria miłości, rozwój związku intymnego, przyjacielska faza związku

W poniższych rozważaniach teorią punktu wyjścia dla Wojciszke, będącego autorem koncepcji faz rozwoju związku, były analizy Roberta J. Sternberga z 1986 roku dotyczące miłości oraz jej podstawowych składowych, które – ujmując metaforycznie – układają się na wierzchołkach trójkąta w tak zwaną trójczynnikową teorię miłości. Jej składowymi są: intymność, namiętność oraz zaangażowanie w budowaniu relacji (Sternberg i Weis, 2007). Te trzy komponenty pojawiają się w wielu innych teoriach miłości oraz wydawać się może, iż dobrze korespondują również z tak zwanymi ukrytymi teoriami miłości (Aron, Westbay, 1996).

Intymność to pozytywne uczucia i działania, które budują bliskość, przywiązanie oraz wzajemną zależność partnerów będących w związku, do których należy troska,

wsparcie, zrozumienie i wzajemny szacunek. Tym samym obejmuje te uczucia, które składają się na doświadczanie ciepła w relacji. Ta faza rozwija się stopniowo, potrzebuje czasu i komunikacji (Sternberg i Weis, 2008; Wojciszke, 2025).

Namiętność odnosi się do popędów, które same z siebie prowadzą do romansów, fizycznego pociągu, satysfakcji seksualnej i podobnych zjawisk, które zachodzą w relacji kobiety i mężczyzny. Namiętność obejmuje również intensywne emocje dodatkowo połączone z pragnieniem bliskości fizycznej. Jest to dynamiczny składnik miłości – bardzo szybko rośnie, ale i czasami, z różnych przyczyn, bardzo szybko opada (Sternberg i Weis, 2008; Wojciszke, 2025).

Zaangażowanie to celowa decyzja oraz działanie, które ma na celu utrzymanie oraz rozwój relacji mimo pojawiających się trudności. Jest to najbardziej stabilny składnik miłości, wzmacniany poprzez obopólny wysiłek partnerów. Ten składnik, określany w początkowej fazie decyzją, odnosi się na krótką metę do uzmysłowienia sobie, że kochamy swoją partnerkę lub partnera, natomiast w dłuższej perspektywie do zaangażowania w utrzymanie tej miłości (Sternberg i Weis, 2008; Wojciszke, 2025).

Na podstawie teorii Sternberga, Wojciszke wyróżnił 5 faz trwania związku kobiety i mężczyzny takich jak: zakochanie, romantyczne początki, związek kompletny, związek przyjacielski, związek pusty i jego rozpad. Faza przyjacielska to ta, która charakteryzuje się względnie wysokim poziomem intymności oraz zaangażowania przy jednoczesnym osłabieniu namiętności. Warto zaznaczyć, że nie zawsze i nie w każdym przypadku musi tak być.

Związek kobiety i mężczyzny będących w fazie przyjacielskiej opiera się na intymności oraz zaangażowaniu. Jest to najdłuższa i najbardziej stabilna wśród satysfakcjonujących faz związku. Przyjacielska miłość to długotrwała faza związku, która daje partnerom poczucie bliskości, wzajemnego zaufania oraz stabilności. Faza ta jednak wymaga stałej troski o jakość w relacji, dlatego że intymność może słabnąć pod wpływem egoizmu partnerów, niewystarczającego wsparcia lub licznych konfliktów. Wojciszke dodatkowo podkreśla, iż nawet na pierwszy rzut oka dobre intencje mogą doprowadzać do niebezpiecznych pułapek, takich jak bezkonfliktowość, nadmierna dobroczynność lub silne poczucie sprawiedliwości, które paradoksalnie mogą osłabiać miłość. Jednym z największych problemów, na który może natknąć się związek w tej fazie, to eskalacja negatywizmu, kiedy to partnerzy odpowiadają na błędy drugiej osoby coraz to silniejszymi pretensjami, napędzając spiralę kłótni i niedomówień. Istotną umiejętnością, która sprzyja rozwojowi miłości w tej fazie jest powstrzymywanie rewanżu podczas kłótni oraz reagowanie w sposób konstruktywny. Wojciszke w swoich rozważaniach pokazuje, że pary, które potrafią otwarcie rozmawiać o swoich problemach oraz szukać rozwiązań mają dużo większe szanse na utrzymanie satysfakcjonującej relacji, a sama faza przyjacielska trwa tak długo, jak długo partnerzy gotowi są do inwestycji samych siebie w bliskość, komunikację oraz wzajemne zrozumienie (Wojciszke, 2025).

Teoria uczenia się transformacyjnego J. Mezirowa

Koncepcja uczenia się transformacyjnego Jacka Mezirowa zakłada, iż uczenie się dorosłych to proces konstrukcyjny, który włącza nowo nabyte doświadczenia w ramę istniejącego już systemu interpretacji. Według tej teorii nowe doświadczenia mogą być wykorzystywane w dwojaki sposób. Po pierwsze – jako reinterpretacja oraz korygowanie wcześniejszych doświadczeń lub nadanych znaczeń. Natomiast drugi traktuje nowe doświadczenie jako rozszerzenie istniejących ram odniesienia poprzez wzbogacanie ich o treści, które wspierają ukształtowane wcześniej poznawcze schematy. To dość specyficzny dla dorosłego człowieka proces uczenia się, który prowadzi do bardzo głębokiej zmiany w sposobie interpretacji siebie oraz świata, w którym dokonuje się zmiana najbliższej rzeczywistości. Mechanizm ten opiera się na zmianie sposobu, w jaki człowiek może nadawać znaczenia własnemu doświadczeniu, aby oddzielać to, co jest bezkrytycznie przyjmowane od innych lub jest jego nawykiem, a własne działania oprzeć na świadomej i krytycznej refleksji (Mezirow, 2000; Pleskot-Makulska, 2007).

Głównym punktem koncepcji Mezirowa jest doświadczenie, które jest nieustannie zdobywane w kontakcie z rzeczywistością oraz proces jego interpretacji. Proces interpretowania poszczególnych doświadczeń tj. „surowych danych”, które napływają zewnątrz lub wewnątrz, wynika ze sposobu pojmowania świata, polegając na nadawaniu im znaczeń. Tym samym tworzy on w naszej indywidualnej świadomości pewien symbol reprezentacji, który jest odzwierciedleniem rzeczywistości. Sam proces nadawania znaczeń naszym doświadczeniom zmusza do pracy naszą percepcję, pamięć i myślenie (Mezirow, 1991)

Mezirow, za Brunerem, pokazuje cztery sposoby nadawania znaczeń: pierwszy z nich to ustanawianie, kreowanie oraz utrzymywanie intersubiektywności; drugi to interpretowanie działań; trzeci – uwzględnienie obowiązujących w danej kulturze pewnych norm, zasad i tradycji; a czwarty jest nazywany proporcjonalnym i polega na wygłaszaniu sądów. Do tej koncepcji Mezirow dodaje swój własny piąty sposób, a mianowicie uświadamianie sobie własnych założeń myślowych, tj. indywidualną interpretację ramy odniesienia, która jest podstawą dla procesu konstruowania znaczeń (Pleskot-Makulska, 2007).

Edukacja seksualna w świetle badań

Edukacja seksualna to proces edukacyjny, który polega na dostarczaniu wiedzy, umiejętności oraz wartości niezbędnych przy podejmowaniu odpowiedzialnych i świadomych decyzji dotyczących seksualności. Edukacja seksualna jako proces koncentruje się na przekazywaniu wiedzy poprzez nauczycieli, rodziców oraz specjalistów pracujących

w ochronie zdrowia, zarówno w kontekście edukacyjnym formalnym, jak i pozaszkolnym, nieformalnym oraz pozaformalnym (Garcia i Fields, 2017). Uzupełnia to Izdebski, odnosząc edukację seksualną do świadomego działania, które jest skierowane do dzieci, młodzieży i dorosłych, a związanego z płciowością, zdrowiem seksualnym i reprodukcyjnym (Izdebski, 2012).

Podstawowym oraz pierwszym miejscem wychowania (reprezentującym typ edukacji nieformalnej) jest środowisko rodzinne. Właśnie tutaj następuje wstęp do edukacji seksualnej dla dzieci, gdzie kreują one własne opinie, a przy tym, przyglądając się zachowaniom rodziców, zdobywają wiedzę z zakresu postaw i relacji panujących między ludźmi (Nowak, 2017). Natomiast w późniejszym etapie życia istotne znaczenie odgrywa edukacja formalna – przedszkole, szkoła – która jest uzupełnieniem nieformalnej edukacji (Dziewanowska, 2017). Takie stanowisko odnaleźć można w raporcie IBE, gdzie to właśnie rodzina jest pierwszym środowiskiem, gdzie edukacja ma lub może mieć miejsce. To pierwotne miejsce socjalizacji, wychowania, zdobywania wiedzy i kompetencji społecznych, a rodzice to pierwsi nauczyciele. Tym samym edukacja seksualna pochodząca od rodziców jest naturalna i oczywista (IBE, 2016).

Poniżej zaprezentowano opracowania wybranych badań empirycznych dotyczące edukacji seksualnej, które, w końcowej części artykułu, posłużą do analizy i odniesienia do teorii uczenia się transformacyjnego.

Badaniem o wysokiej wartości empirycznej jest analiza Moniki Grochalskiej (2017), która dotyczy znaczenia tzw. codziennych rytuałów w relacjach u 24 kobiet. Przeprowadzone wywiady pokazały, że wspólne praktyki, jak posiłki, drobne gesty opiekuńcze lub rozmowy, mogą pełnić funkcję regulacyjną oraz wzmacniają więź pomiędzy kobietą a mężczyzną. Choć stricte nie dotyczyły one edukacji seksualnej formalnej, wyniki ukazały pozaformalne uczenie się bliskości poprzez codzienne praktyki, rytuały. W swoich późniejszych badaniach, z udziałem 32 kobiet, Grochalska (2018) przeanalizowała ich narracje na temat przemian, jakie zachodzą w związkach intymnych. Krytyczna analiza dyskursu pozwoliła wyłonić trzy modele narracji: model poświęcenia, wymagań oraz satysfakcji. W tym miejscu na uwagę zasługuje wątek satysfakcji, który ujawnił, że bliskość, autentyczność i równość są podstawą, na której powinien opierać się związek intymny. Kobiety w badaniu podkreślały ewidentny brak edukacji seksualnej w młodości oraz konieczność zdobywania tej wiedzy samodzielnie, już w dorosłości, w relacji intymnej – co wskazuje na nieformalną metodę uczenia się relacji.

Z kolei badania Nowak-Dziemianowicz (2019), obejmujące 77 dorosłych osób (24–40 lat), pokazały istnienie licznych sprzeczności we współczesnych związkach: deklarowana równość bardzo często nie istniała w praktyce, a kobiety, pomimo swojej aktywności zawodowej, dalej pozostawały głównymi organizatorami codziennego życia domowego. Natomiast w męskich narracjach uwidoczniły się oczekiwania, aby to ko-

biety przejmowały inicjatywę – również w sferze seksualności [...] *dlaczego to facet ma jakoś pokazać, zainicjować chęć na seks, na bliskość? Dlaczego to on ma stworzyć nastrój? Wy – kobiety, nie możecie tego zrobić* [...], podczas gdy kobiety wskazywały na przeciążenie licznymi obowiązkami oraz niespełnione oczekiwania. Autorka badania podkreśla, że negocjacyjny charakter związku intymnego może utrudniać budowanie i podtrzymywanie czułości i intymności. W narracjach badanych zauważyć można istniejące napięcie pomiędzy partnerami związane z przyjmowaniem ról, jakie pełnią oni w swojej relacji. Kobiety i mężczyźni deklarują relacje partnerskie, ale w sferze seksualności odczuwają dyskomfort i sprzeczność pomiędzy pragnieniem równości, wynikającym z codziennych relacji, a intymnością. Ukazuje to, iż związek oparty na dwóch niezależnych i równoprawnych bytach, funkcjonujących ze sobą na zasadzie partnerstwa, generuje nowe, nieznane dotąd problemy sfery intymnej.

Istotnym tłem mogą być również badania Jankowiak (2023), która przeprowadziła 22 wywiady z młodzieżą (14–19 lat). Ujawniła cztery stereotypy dorosłych o związkach nastolatków: „to zabawa”, „nieprawdziwa miłość”, „krótkotrwałe”, „zaszkodzi nauce”, które nazywane są przez autorkę przejawem adulyzmu (wyróżnionego z ageizmu), przy jednoczesnym niedostatku wsparcia ze strony szkoły oraz rodziców. W swoich wcześniejszych badaniach Jankowiak i Gulczyńska (2014) przeanalizowały również związki intymne młodzieży, wskazując, że wczesna inicjacja seksualna może wiązać się z wysokim ryzykiem nieplanowanej ciąży oraz chorób przenoszonych drogą płciową. Do jej przyczyn zaliczyły niewłaściwe style wychowawcze, dysfunkcyjną rolę szkoły i Kościoła, jak i wpływ rówieśników oraz mediów. Wyniki te podkreślają rolę edukacji seksualnej w kreowaniu przyszłych postaw wobec intymności.

W ilościowym nurcie badań istotne miejsce zajmuje ogólnopolskie badanie Izdebskiego, Dec-Pietrowskiej, Kozakiewicz i Mazura (2022) na próbie 595 młodych dorosłych w wieku 18–26 lat. Autorzy przeanalizowali retrospektywne oceny edukacji seksualnej w szkole oraz w rodzinie. Aż 31,1% respondentów nie miało zajęć z edukacji seksualnej lub uznało je za bezużyteczne, a 41,5% nigdy nie rozmawiało o seksualności z rodzicami. Najczęściej poruszano temat dojrzewania i antykoncepcji, najrzadziej przyjemności seksualnej i masturbacji. Kluczowe okazały się rozmowy z matkami oraz różnorodność tematów omawianych w domu; u dziewcząt istotna była jakość zajęć szkolnych, a u chłopców rozmowy z ojcami. Wyniki te potwierdzają potrzebę współpracy rodziny i szkoły w dostarczaniu rzetelnej wiedzy o seksualności, podkreślając przy tym znaczenie tych źródeł i jakość z nich płynącą.

W szerszym ujęciu istotne wydają się wyniki badania Dec-Pietrowskiej, Kozakiewicz, Mazur, Izdebskiego (2020), opublikowanego w 2025 roku, a przeprowadzonego na reprezentatywnej próbie 3000 Polaków. Autorzy postanowili wyodrębnić cztery postawy wobec szkolnej edukacji seksualnej tj. przeciwną, konserwatywną, liberalną i umiarko-

wanie liberalną. Ponad połowa badanych popierała kompleksową edukację seksualną, natomiast postawy wobec edukacji seksualnej istotnie korelowały z wykształceniem, religijnością, płcią, podczas gdy miejsce zamieszkania nie różnicowało wyników. Religijność jest w tym badaniu najsilniejszym czynnikiem różnicującym postawy wobec edukacji seksualnej.

Międzynarodowe badania również podkreślają znaczenie edukacji seksualnej dla jakości relacji intymnej. Mahmodi i Valiee (2015) w Iranie, w badaniu klinicznym, wykazały, iż udział w krótkim programie edukacyjnym poprawiał znacznie jakość życia seksualnego oraz samej relacji u kobiet. Podobne wnioski przyniosło badanie Anderson, Rossi, Roth (2021) w USA, które ujawnia, iż to nie sama obecność edukacji seksualnej, lecz jej otwarty, uwzględniający różnorodność i pogłębiony charakter sprzyjał komfortowi rozmów intymnych oraz wyższemu poziomowi zadowolenia ze związku. Istotne znaczenie miały treści dotyczące komunikacji seksualnej między partnerami w odniesieniu do budowania zdrowych relacji.

W 2017 roku przeprowadzone zostały analizy podręczników szkolnych wskazujące na ograniczenia polskiej edukacji seksualnej. Dec-Pietrowska, Paprzycka i Walendzi-Ostrowska (2017) przebadaly jedenaście podręczników do WDŻ, pokazując, iż seksualność przedstawiana jest głównie w kontekście małżeństwa i prokreacji, pomijając różnorodność orientacji i temat przyjemności. Kobieta ukazywana jest jako bierna i opiekuńcza, natomiast mężczyzna jako podporządkowany popędowi oraz działaniu. Treści szkolnej edukacji seksualnej utrwalają w ich analizie konserwatywne wzorce kobiety i mężczyzny, które to niezgodne są ze standardami WHO. Późniejsze badania Walendzik-Ostrowskiej i Dec-Pietrowskiej (2023) zwracają uwagę na brak edukacji seksualnej dorosłych w Polsce, wypuklając, że potencjalne zaniedbanie tego obszaru odgrywa istotną rolę w odniesieniu do jakości relacji oraz podejmowanych decyzji w sferze intymnej. Autorki analiz postulują włączenie osób dorosłych w proces nauczania o seksualności w formalnych i nieformalnych modelach edukacji.

Transformacyjne uczenie się seksualności w przyjacielskiej fazie związku

Badania empiryczne przedstawione w poprzedniej części pokazują, że osoby pozostające w relacji intymnej w znacznym stopniu uczą się seksualności będąc razem z drugą osobą oraz tworząc z nią relację, a nie tylko poprzez edukację formalną. W tym miejscu warto zaznaczyć rolę rodziny jako pierwszego środowiska edukacyjnego, które dostarcza pierwszych i podstawowych ram interpretacji dla dziecka (Nowak, 2017). Ramy te mogą dotyczyć relacji międzyludzkich, intymności, norm obyczajowych oraz ról zajmowanych w rodzinie, związku. Analiza wyników badań Nowak-Dziemianowicz (2019) pozwala od-

nieść właśnie ten kontekst ról, jakie przyjmują kobiety i mężczyźni w związku do teorii uczenia się Mezirowa. Nowe role w związku, generowane są poprzez reinterpretacje wcześniejszych doświadczeń, nadawanie nowych znaczeń oraz poszerzanie ram interpretacji, jednak w tym przypadku powodując dysonans, niezgodność i liczne sprzeczności, również w sferze seksualności. Może to prowadzić do krytycznej oceny utrwalonych wzorców i ról, jakie panowały w rodzinie.

Ten sam, lecz głębiej uwidoczniiony schemat uczenia się intymności zauważyć można analizując badania Grochalskiej (2017, 2018), w których to wspólne praktyki, jak posiłki, drobne gesty opiekuńcze lub rozmowy mogą pełnić funkcję regulacyjną i wzmacniają więź pomiędzy kobietą a mężczyzną. Pokazują w tym miejscu jak realne, aktualne doświadczenia partnerskie mogą prowadzić do reinterpretacji tego, co nauczono i wyniesione z domu rodzinnego. Dodatkowo w badaniach wyłoniono trzy modele narracji: model poświęcenia, wymagań oraz satysfakcji. W tym miejscu na uwagę zasługują wątek satysfakcji, który najpełniej ukazuje transformacyjny potencjał drzemający w relacji kobiety i mężczyzny. Kobiety podkreślały, iż bliskość, autentyczność i równość są podstawą, na której powinien opierać się związek intymny, a zrozumienie tego na pewno wymagało zmiany, reinterpretacji doświadczeń i nadawanych im znaczeń, jak również poszerzenia lub zmiany ram odniesienia w stosunku do tego, co zostało w przeszłości przyswojone w rodzinie, a dodatkowo utrwalone poprzez wcześniejsze wzorce rodziny.

Transformacyjny charakter uczenia się seksualności uwidoczniiony jest również w sposobie, w jakim osoby dorosłe interpretują wartości, normy społeczne, czy metody komunikacji wyniesione z domu. Podkreślają to właśnie wyniki badań (Izdebski i in., 2022), w których pokazana jest rola rodziny jako pierwszego źródła przekonań, które dotyczą seksualności. Badania wskazują, o czym młodzi ludzie rozmawiali z rodzicami oraz jakie tematy z zakresu edukacji seksualnej były poruszane w domu – chłopcy częściej rozmawiali z ojcami, dziewczynki z matkami. Te rozmowy na pewno kreowały nowe doświadczenia oraz utrwalały nadane znaczenia, a we wczesnej dorosłości badanych były na nowo doświadczane i konfrontowane z rzeczywistością.

Wnioski z badania Jankowiak (2023) są również istotne z perspektywy funkcjonowania w związku, ukazując tło społecznych narracji o partnerstwie w okresie adolescencji, które mogą kształtować późniejsze znaczenia przypisywane edukacji seksualnej oraz sposoby uczenia się i budowania bliskości, będąc już dorosłości.

W kontekście powyższych analiz szczególnie istotne wydaje się odwołanie do koncepcji faz związku Wojciszke. Choć analizowane badania obejmują dość szeroki przedział dorosłości (18–59 lat), oraz nie były projektowane z myślą o interpretacji przyjacielskiej fazy związku, to jednak ich wyniki pozwalają na teoretyczne odniesienie się do tej fazy jako tła, które szczególnie sprzyja teorii transformacyjnego uczenia się w ujęciu Mezirowa. Wysoki poziom intymności i zaangażowania w tej fazie daje poczucie bezpie-

czeństwa, stabilności emocjonalnej, sprzyja otwartej rozmowie pomiędzy partnerami – co przyczynia się do nadawania nowych znaczeń oraz poszerzania ram odniesienia dla nowych doświadczeń analizowanych w tej fazie. W świetle badań zarówno Grochalskiej (2017, 2018), jak i Nowak-Dziemianowicz (2019), można przyjąć, iż to właśnie ta codzienna bliskość, ale i negocjacja ról (tych ze sprzecznościami), rozmowy zwykłe i negocjacyjne, intymność oraz wspólne codzienne praktyki są najbardziej widoczne właśnie w miłości przyjacielskiej.

W fazie tej łatwiejsza staje się komunikacja, ponieważ partnerzy zwykle potrafią już odczytywać własne potrzeby oraz znają swoje sposoby reagowania i odreagowywania. Wysoki poziom zaangażowania, charakterystyczny dla miłości przyjacielskiej, generować może w tym miejscu naturalną potrzebę dbania o własną relację, a także wspólnego poszukiwania rozwiązań dla problemów dnia codziennego. To sprzyja podejmowaniu pewnego rodzaju refleksji nad własnymi schematami wyniesionymi z domu, ze szkoły, z wcześniejszych relacji społecznych, oraz nad tym, czy te schematy nadal są aktualne i czy pasują do danej sytuacji, w której znajdują się partnerzy.

Podsumowanie

Podsumowując, powyższe przedstawione rozważania dotyczą edukacji seksualnej u osób dorosłych w perspektywie teorii uczenia się transformacyjnego Mezirowa przy jednoczesnym uwzględnieniu fazy przyjacielskiej trwania związku.

Przedstawiona analiza pokazuje, że edukacja seksualna, rozumiana w sensie doświadczeń rodzinnych, szkolnych, społecznych odgrywa istotną rolę w procesie transformacyjnego uczenia się osób dorosłych pozostających w relacjach intymnych. Wyniki badań pokazują, że to właśnie związek partnerski, a nie edukacja formalna, staje się głównym miejscem reinterpretowania znaczeń, które dotyczą intymności.

Teoria uczenia się transformacyjnego pozwala interpretować nabyte dotąd doświadczenia związane z seksualnością w pryzmacie związku kobiety i mężczyzny poprzez korygowanie wcześniejszych i nadawanie im nowych znaczeń oraz poszerzanie ramy interpretacji jako wypadkowej nowych przeżyć. Edukacja seksualna w takim świetle, dla relacji intymnej, nabiera nowego znaczenia, a mianowicie transformacyjnego uczenia się.

Faza przyjacielska związku, opisana przez Wojciszke, jawi się w takim kontekście jako szczególne tło dla tak rozumianej koncepcji uczenia się. Przy wysokim poziomie zaangażowania i intymności, dających poczucie bezpieczeństwa i zaufania, tworzy możliwość swobodnej rozmowy i otwarcia się na dialog z drugą osobą. Zaprezentowane badania empiryczne pokazują, iż wiedza i doświadczenie w dziedzinie seksualności są kształtowane w pierwszym etapie przez rodzinę, szkołę, relacje społeczne, a w dorosłości mogą ulegać

transformacji pod wpływem realnych doświadczeń partnerskich. W takim sensie edukacja seksualna osób dorosłych pozostających w związku intymnym nie jest jedynie kwestią przekazu informacji lub odtwarzania zdobytych w młodości informacji lub wyuczonych ról i postaw, ale swego rodzaju procesem wspólnego uczenia się siebie nawzajem w związku, negocjowania ról oraz budowania intymności w perspektywie całego życia.

Bibliografia

- Anderson, K., Rossi, T., Roth, S. (2021). *Beyond the birds and the bees: Sex education and its impact on communication, self-efficacy, and relationships* [Poza ptaszkami i pszczołkami: Edukacja seksualna i jej wpływ na komunikację, poczucie własnej skuteczności i relacje]. *SUURJ: Seattle University Undergraduate Research Journal*, 5, artykuł 14. Seattle University.
- Aron, A., Westbay, L. (1996). *Dimensions of the prototype of love* [Wymiary prototypu miłości]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 535–551.
- Dec-Pietrowska, J., Paprzycka, E., Walendzik-Ostrowska, A. (2017). Czego (nie) dowiemy się o kobiecości i męskości? Selektowność przekazu „edukacji seksualnej” w Polsce. *Societas/Communitas*, 1(23), 103–119. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Dec-Pietrowska, J., Walendzik-Ostrowska, A. (2023). O potrzebie edukacji seksualnej dorosłych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 24, 299–313. Uniwersytet Zielonogórski.
- Dziewanowska, M. (2017). Edukacja seksualna po polsku – aspekty prawno-porównawcze. *Societas Communitas*, 1(23), 59–73. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Garcia, L., Fields, J. (2017). *Renewed commitments in a time of vigilance: Sexuality education in the USA* [Odnowione zobowiązania w czasach wzmożonej czujności: Edukacja seksualna w USA]. *Sex Education*, 17(4), 471–481.
- Grochalska, M. (2017). Rytuały w związku – dyskursywne konstruowanie intymności. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 18, 331–346. Uniwersytet Zielonogórski.
- Grochalska, M. (2018). Przemiany związków intymnych w dyskursach kobiecych na marginesie projektu badawczego. *Forum Oświatowe*, 30(1), 151–163. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- IBE. (2016). *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych oraz rodziców wobec edukacji psychoseksualnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Izdebski, Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Izdebski, Z., Dec-Pietrowska, J., Kozakiewicz, A., Mazur, J. (2022). *What one gets is not always what one wants: Young adults' perception of sexuality education in Poland* [To, co się otrzymuje, nie zawsze jest tym, czego się chce: Percepcja edukacji seksualnej w Polsce wśród młodych dorosłych]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1366. MDPI.

- Jankowiak, B. (2023). Społeczne postrzeganie związków intymnych młodzieży: Analiza narracji adolescentek i adolescentów. *Studia Edukacyjne*, 71, 25–41. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak, B., Gulczyńska, A. (2014). Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(5), 171–187. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Mahmodi, Y., Valiee, S. (2015). *A clinical trial of the effect of sexual health education on the quality of life of married Muslim women in Iran* [Badanie kliniczne wpływu edukacji seksualnej na jakość życia zamężnych muzułmańskich kobiet w Iranie]. *Women and Birth*. Advance online publication. Elsevier.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* [Transformacyjne wymiary uczenia się dorosłych]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory* [Uczenie się myślenia jak dorosły: Kluczowe pojęcia teorii transformacyjnej]. W: J. Mezirow & Associates (Red.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (ss. 3–33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nowak, M. (2017). Rodzinne tworzenie seksualności, czyli jak wychowujemy seksualnie (nasze) dzieci. *Societas Communitas*, 1(23), 89–102. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2019). Współczesne związki intymne w sieci przeszkód i sprzeczności. *Rocznik Andragogiczny*, 26, 11–31. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*, 81–96. Wydawnictwo UMK.
- Sternberg, R. J., & Weis, K. (Red.). (2007). *Nowa psychologia miłości*. Moderator Tomasz Witkowski.
- Wojciszke, B. (2025). *Psychologia miłości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

2

RODZINA W OBLICZU
WSPÓŁCZESNYCH KRYZYSÓW:
WSPARCIE, WYZWANIA I STRATEGIE
W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI

Rola rodziny w przeciwdziałaniu uzależnieniu od technologii cyfrowych

The Role of the Family in Preventing Addiction to Digital Technologies

STRESZCZENIE

W obliczu powszechnego dostępu do technologii cyfrowych problem uzależnienia od mediów cyfrowych wśród dzieci i młodzieży nabiera globalnego znaczenia, wpływając na ich rozwój psychiczny, emocjonalny oraz funkcjonowanie społeczne. Celem artykułu jest analiza roli rodziny w przeciwdziałaniu uzależnieniu od technologii cyfrowych oraz wskazanie stosowanych przez rodziców skutecznych strategii mediacji cyfrowej, które mogą ograniczać ryzyko problematycznego korzystania z technologii przez młodsze pokolenia. W badaniu zastosowano metodę systematycznego przeglądu literatury naukowej z lat 2018–2023 oraz analizę danych jakościowych pochodzących z publikacji empirycznych dotyczących mediacji cyfrowej i roli rodziny. Analizie poddano cztery kluczowe strategie rodzicielskie: aktywną mediację, mediację współuczestniczącą, mediację restrykcyjną oraz mediację nadzorującą, z uwzględnieniem ich skuteczności i ograniczeń. Wyniki wskazują, że najbardziej efektywne działania – to aktywna mediacja oraz mediacja współuczestnicząca, sprzyjające rozwojowi krytycznego myślenia, wzmacnianiu więzi rodzinnych i zwiększaniu odporności psychicznej na presję rówieśniczą oraz ryzyko uzależnienia. Artykuł omawia również czynniki demograficzne, które wpływają na efektywność tych działań. Przedstawione wyniki mają istotne znaczenie praktyczne dla pedagogów, psychologów oraz rodziców, sugerując podejścia oparte na otwartej komunikacji, zaangażowaniu rodziny i rozwijaniu kompetencji cyfrowych rodziców w kształtowaniu zdrowych nawyków cyfrowych dzieci.

Słowa kluczowe: uzależnienie cyfrowe, dzieci, mediacja cyfrowa, strategie rodzicielskie, wpływ rodziny, korzystanie z technologii

ABSTRACT

In the context of widespread access to digital technologies, the issue of digital media addiction among children and adolescents is gaining global importance, affecting their psychological, emotional, and social development. This article aims to analyze the role of the family in preventing digital technology addiction and to identify effective parental digital mediation strategies that can reduce the risk of problematic technology use among younger generations. The study employed a systematic review of scientific literature from the years 2018–2023 and a qualitative analysis of empirical publications concerning digital mediation and the role of the family. Four key parental strategies were analyzed: active mediation, co-use mediation, restrictive mediation, and monitoring mediation, considering their effectiveness and limitations. The findings indicate that the most effective approaches are active and co-use mediation, which foster critical thinking, strengthen family bonds, and enhance psychological resilience against peer pressure and addiction risks. The article also discusses demographic factors that influence the effectiveness of these strategies. The presented findings have significant practical implications for educators, psychologists, and parents, suggesting approaches based on open communication, family engagement, and the development of parental digital competencies in fostering healthy digital habits among children.

Keywords: digital addiction, children, digital mediation, parental strategies, family influence, technology use

Wstęp

W obliczu powszechnego dostępu do technologii cyfrowych problem uzależnienia od mediów cyfrowych nabiera globalnego znaczenia, wpływając na rozwój psychiczny i emocjonalny dzieci. Artykuł analizuje rolę rodziny w przeciwdziałaniu tym zagrożeniom oraz skuteczność strategii mediacji cyfrowej stosowanych przez rodziców. Zmiany w korzystaniu z technologii wymagają od rodziców zarówno zrozumienia mechanizmów cyfrowych, jak i kompetencji w zarządzaniu czasem ekranowym dzieci.

Cel badań i problemy badawcze

Celem artykułu jest analiza skutecznych strategii rodzicielskich w przeciwdziałaniu uzależnieniu od technologii cyfrowych, ze szczególnym uwzględnieniem mediacji cyfrowej. Skupiono się na czterech kluczowych podejściach rodzicielskich: aktywnej mediacji, mediacji współuczestniczącej, mediacji restrykcyjnej i nadzorującej. W artykule postawiono pytania badawcze dotyczące wpływu działań rodziców na ograniczenie ryzyka uzależnień, roli mediacji cyfrowej w kształtowaniu samokontroli u dzieci oraz znaczenia zmiennych demograficznych – takich jak wiek dziecka i poziom wykształcenia rodziców dla skuteczności stosowanych strategii.

Podstawy metodologiczne badań

Rodzina jako środowisko wychowawcze odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu nawyków cyfrowych dzieci, co jest przedmiotem szerokich badań z zakresu psychologii, socjologii i pedagogiki. W niniejszym opracowaniu zastosowano metodę systematycznego przeglądu literatury naukowej (*systematic literature review*), która polegała na identyfikacji, selekcji i krytycznej analizie publikacji naukowych spełniających określone kryteria jakościowe, tematyczne i czasowe. Analizie poddano prace empiryczne dotyczące strategii mediacji cyfrowej stosowanych przez rodziców oraz ich wpływu na zachowania dzieci w zakresie korzystania z technologii cyfrowych. Metoda ta umożliwiła uchwycenie aktualnego stanu wiedzy oraz wyodrębnienie najczęściej rekomendowanych strategii mediacyjnych. Liczne teorie naukowe dostarczają podstaw do zrozumienia mechanizmów wpływu rodziców na korzystanie z technologii przez dzieci.

Autor teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (1977) wskazuje, że dzieci uczą się poprzez obserwację rodziców, którzy modelują odpowiedzialne korzystanie z technologii (Jenny i in., 2016). Badania Patti M. Valkenburg, Jessiki Taylor Piotrowski, Jochena Hermannsa i Rika de Leeuw (2019) podkreślają, że kontrola nawyków cyfrowych przez rodziców zmniejsza ryzyko nadmiernego użytkowania urządzeń przez dzieci.

Teoria przywiązania (Bowlby, 1982) podkreśla znaczenie emocjonalnego wsparcia rodziców w zapobieganiu uzależnieniom technologicznym. Bliskie relacje rodzinne zaspokajają potrzeby emocjonalne dzieci, redukując konieczność szukania satysfakcji w świecie wirtualnym (Schore, 2001).

Style wychowawcze (Baumrind, 1966). Styl autorytatywny, łączący wysokie wymagania z ciepłem, wspiera samokontrolę i redukuje problematyczne korzystanie z technologii (Przybylski i Weinstein, 2019). Styl autorytarny z kolei może prowadzić do buntu i ukrywania aktywności online.

Teoria samostanowienia (Deci i Ryan, 2000) sugeruje, że wspieranie autonomii dzieci sprzyja rozwojowi odpowiedzialnego podejścia do korzystania z technologii cyfrowych (Vansteenkiste i in., 2018).

Teoria systemów rodzinnych (Bowen, 1978) widzi rodzinę jako dynamiczny system, w którym harmonijne relacje i spójne zasady wspierają odpowiedzialne korzystanie z technologii (Carr, 2015).

Ekologiczna teoria systemów (Bronfenbrenner, 1979) akcentuje wpływ rodziny, szkoły i środowiska na rozwój odpowiedzialnych nawyków technologicznych (Cheng i in., 2021).

Przegląd literatury naukowej, obejmujący badania z ostatnich pięciu lat, wskazuje na istotną rolę rodziny w przeciwdziałaniu uzależnieniom od technologii cyfrowych. Uwzględniono kluczowe teorie oraz lokalne uwarunkowania społeczno-kulturowe. Celem analizy jest identyfikacja skutecznych strategii mediacyjnych, uwzględniających zmienne demograficzne, takie jak wiek dziecka, struktura rodziny czy poziom wykształcenia rodziców.

Do analizy włączono prace spełniające następujące kryteria:

- Aktualność: artykuły opublikowane w latach 2018–2023, z wyjątkiem kluczowych prac teoretycznych, które stanowią fundament przyjętych teorii (np. prace Bandury, Bowlby'ego i Baumrind).
- Tematyka: Badania dotyczące wpływu rodziny na nawyki cyfrowe dzieci, strategię mediacji cyfrowej oraz zmienne demograficzne wpływające na skuteczność działań rodzicielskich.
- Jakość i rzetelność badań: Uwzględniono wyłącznie prace recenzowane oraz publikacje w czasopismach o wysokiej reputacji w dziedzinach pokrewnych tematyce badawczej.
- Zakres geograficzny: uwzględniono badania z różnych krajów, co pozwoliło na uchwycenie specyficznych kontekstów kulturowych oraz porównanie podejść stosowanych w różnych systemach rodzinnych.

Proces selekcji literatury obejmował następujące etapy:

- Identyfikacja: na podstawie wyszukiwań w bazach naukowych, takich jak Google Scholar, Scopus oraz JSTOR, zidentyfikowano ponad 150 prac dotyczących mediacji cyfrowej i roli rodziny w przeciwdziałaniu uzależnieniom technologicznym.
- Filtrowanie: w pierwszej selekcji uwzględniono prace spełniające kryteria tematyczne i czasowe, redukując liczbę publikacji do 80. Kolejnym krokiem było przeanalizowanie streszczeń, co pozwoliło zawęzić liczbę prac do 35 najbardziej wartościowych publikacji.
- Analiza treści: przeanalizowano pełne teksty wybranych prac pod kątem ich zgodności z celem badania. Skupiono się na kluczowych wnioskach dotyczących skuteczności różnych form mediacji cyfrowej oraz wpływu zmiennych demograficznych na kształtowanie nawyków cyfrowych dzieci.

Metody analizy danych

Dane jakościowe pochodzące z analizowanych badań zostały sklasyfikowane w ramach trzech głównych kategorii: formy mediacji cyfrowej, wyzwania stojące przed rodzicami oraz zmienne demograficzne wpływające na skuteczność działań rodzicielskich. W ramach każdej kategorii przeprowadzono analizę porównawczą, która umożliwiła wyodrębnienie najbardziej efektywnych strategii oraz identyfikację barier, które ograniczają skuteczność rodzicielskich działań prewencyjnych wobec uzależnień cyfrowych.

Przyjęta metodologia umożliwia wszechstronne i pogłębione zrozumienie dynamiki wpływu rodziny na korzystanie z technologii przez dzieci. Dzięki systematycznemu przeglądowi literatury artykuł dostarcza syntetycznego spojrzenia na współczesne ba-

dania dotyczące mediacji cyfrowej oraz uwzględnia różnorodność czynników demograficznych i kulturowych, które determinują skuteczność strategii przeciwdziałania uzależnieniom cyfrowym stosowanych przez rodziców.

Wyniki i analiza

Na podstawie analizy literatury wyróżniono cztery główne formy mediacji cyfrowej stosowane przez rodziców w przeciwdziałaniu uzależnieniom od technologii u dzieci: mediację aktywną, mediację współuczestniczącą, mediację restrykcyjną oraz mediację nadzorującą. Każda z tych strategii charakteryzuje się odmiennym stopniem zaangażowania rodziców i zróżnicowaną skutecznością w rozwijaniu samokontroli i kształtowaniu odpowiedzialnych nawyków cyfrowych u dzieci. Ponadto, wyniki analizy pozwoliły na zidentyfikowanie najważniejszych wyzwań, z jakimi mierzą się rodzice, oraz czynników demograficznych, które wpływają na skuteczność działań mediacyjnych.

Formy mediacji cyfrowej:

- Mediacja Aktywna: mediacja aktywna opiera się na rozmowach z dziećmi o treściach cyfrowych, omawiając korzyści i zagrożenia. Badania wykazują, że wspiera krytyczne myślenie oraz zarządzanie czasem ekranowym, a także sprzyja otwartej komunikacji, redukując ryzyko ukrywania aktywności online (Valkenburg i in., 2019; Anderson i Jiang, 2018).
- Mediacja Współuczestnicząca: polega na wspólnym korzystaniu z mediów cyfrowych bez szczegółowego omawiania treści. Takie działania wzmacniają więzi rodzinne i promują odpowiedzialne korzystanie z technologii, redukując ryzyko uzależnienia (Evans i in., 2020; Nikken i Schols, 2015).
- Mediacja Restrykcyjna: zakłada ustalanie zasad dotyczących korzystania z technologii. Choć skuteczna w krótkim okresie, może wywoływać opór i próby ich omijania. W połączeniu z mediacją aktywną może jednak ograniczać konflikty rodzinne (Livingstone i in., 2017; Valkenburg i Taylor Piotrowski, 2017).
- Mediacja Nadzorująca: polega na monitorowaniu aktywności dziecka, często bez jego wiedzy. Choć pozwala szybko wykryć zagrożenia, brak komunikacji w tym zakresie może osłabiać relacje rodzinne i naruszać zaufanie (Livingstone i Helsper, 2008; Cowan i Meier, 2021).

Wyzwania stojące przed rodzicami: na podstawie przeglądu literatury można wyróżnić kilka kluczowych wyzwań, które napotykają rodzice w procesie zarządzania korzystaniem z technologii przez dzieci:

- Brak kompetencji cyfrowych: wielu rodziców nie nadąża za szybko rozwijającymi się technologiami, co utrudnia im monitorowanie aktywności dzieci online (Jupowicz-Ginalska i Krawczyk-Łaskarzewska, 2019).

- Presja rówieśnicza: młodzież często odczuwa silną potrzebę bycia „ciągle online”, co może prowadzić do konfliktów rodzinnych, zwłaszcza w sytuacjach, gdy rodzice próbują ograniczać czas spędzany przed ekranem (Šmahel i in., 2020).
- Balans między kontrolą a prywatnością: rodzice muszą znaleźć równowagę między ochroną dziecka przed zagrożeniami a poszanowaniem jego autonomii, szczególnie w okresie dorastania (Radesky i Christakis, 2016).
- Ograniczenia czasowe i obciążenia zawodowe: czas poświęcany na pracę i codzienne obowiązki może wpływać na ograniczoną możliwość monitorowania aktywności dziecka (Evans i in., 2020).

Zmienność skuteczności w zależności od zmiennych demograficznych:

- Wiek dziecka: wiek dziecka istotnie wpływa na skuteczność strategii mediacyjnych. Młodsze dzieci lepiej reagują na restrykcyjne zasady i wytyczne, podczas gdy nastolatki preferują otwarty dialog i współtworzenie zasad, co wspiera ich autonomię (Evans i in., 2020).
- Poziom wykształcenia rodziców: rodzice z wyższym wykształceniem lepiej rozumieją zagrożenia związane z technologią i mają większe kompetencje cyfrowe, co pozwala im skuteczniej stosować mediację aktywną i współuczestniczącą (Nikken i Schols, 2015; Evans i in., 2020).
- Struktura rodziny: rodziny wielodzietne i niepełne częściej napotykają trudności w monitorowaniu aktywności dzieci, co może osłabiać skuteczność mediacji. Kluczowe znaczenie ma w takich przypadkach wsparcie szkoły oraz innych opiekunów (Reid-Chassiakos i in., 2016).

Podkreślono, że mediacja aktywna i współuczestnicząca pozostają najskuteczniejszymi strategiami w kształtowaniu odpowiedzialnych nawyków cyfrowych, mimo wyzwań wynikających z dynamicznego rozwoju technologii, w tym sztucznej inteligencji (AI). Adaptacja strategii rodzicielskich do nowych technologii stanowi jedno z kluczowych wyzwań współczesnych rodzin.

Wyniki badań potwierdzające skuteczność aktywnej mediacji można odnieść do teorii uczenia się społecznego Bandury (1977). Modelowanie zdrowych nawyków technologicznych przez rodziców oraz otwarte rozmowy z dziećmi sprzyjają rozwojowi wewnętrznej motywacji do odpowiedzialnych zachowań. Rodzice, którzy zarządzają własnym czasem ekranowym, stanowią wzorce do naśladowania. Badania Andrew K. Przybylskiego i Nicole Weinstein (2019) wskazują, że mediacja aktywna wzmacnia więzi rodzinne i odporność dzieci na presję rówieśniczą.

Mediacja współuczestnicząca znajduje potwierdzenie w teorii przywiązania Johna Bowlby'ego (1982), akcentuje znaczenie silnych więzi emocjonalnych między dzieckiem a opiekunem. Wspólne korzystanie z mediów cyfrowych buduje relacje oparte na zaufa-

niu i redukuje potrzebę szukania wsparcia w świecie wirtualnym. Zgodnie z badaniami Susan A. Bartels i Monicy Anderson (2017), dzieci doświadczające wsparcia emocjonalnego są mniej podatne na uzależnienia od technologii.

Implikacje praktyczne

Wyniki badań mają istotne znaczenie dla rodziców, edukatorów i terapeutów. Na ich podstawie można sformułować kilka kluczowych rekomendacji:

- Aktywna mediacja cyfrowa: rodzice powinni angażować się w rozmowy z dziećmi o treściach online i omawiać możliwe zagrożenia, co sprzyja rozwojowi krytycznego myślenia i budowania zaufania dziecka.
- Wspólne korzystanie z mediów: udział rodziców w cyfrowych aktywnościach dzieci sprzyja budowaniu więzi rodzinnych i odpowiedzialnym postawom wobec technologii.
- Edukacja rodziców: programy edukacyjne i warsztaty mogą zwiększać świadomość rodziców na temat zagrożeń technologicznych i wspierać ich w zarządzaniu czasem ekranowym dzieci.
- Dostosowanie strategii do wieku: jasne zasady są bardziej skuteczne dla młodszych dzieci, podczas gdy starsze wymagają większej autonomii i otwartego dialogu.

Rola sztucznej inteligencji jako akceleratora uzależnień cyfrowych

Mechanizmy wciągania użytkowników: Rozwój technologii sztucznej inteligencji (AI) znacząco zmienił charakter mediów cyfrowych. Algorytmy personalizujące, stosowane w aplikacjach takich jak media społecznościowe czy gry wideo, maksymalizują zaangażowanie użytkowników, dostosowując treści do ich preferencji. Funkcje takie jak rekomendacje treści, mechanika nagród i personalizowane reklamy zwiększają ryzyko uzależnienia, szczególnie wśród dzieci i młodzieży, które są bardziej podatne na stymulację emocjonalną (Zhou i in., 2021; Anderson i Rainie, 2020).

Wpływ AI na personalizację treści: algorytmy adaptacyjne zwiększają częstotliwość korzystania z platform, stymulując emocjonalne zaangażowanie użytkowników. Gry wideo dynamicznie dostosowują poziom trudności, a media społecznościowe przyciągają uwagę dzieci powiadomieniami *push* i mechaniką zmiennych nagród (Barnett i Coulson, 2019).

AI jako wyzwanie dla mediacji cyfrowej: dynamiczne możliwości AI osłabiają skuteczność tradycyjnych strategii, takich jak mediacja restrykcyjna. Kluczowe staje się stosowanie mediacji aktywnej i współuczestniczącej, które pomagają dzieciom zrozumieć

działanie algorytmów. Współpraca z edukatorami może wspierać rodziców w przygotowywaniu dzieci na wyzwania związane z technologiami AI.

Zagrożenia związane z brakiem świadomości: większość rodziców zdaje sobie sprawę z tego, w jaki sposób AI zbiera dane i wpływa na poziom zaangażowania ich dzieci w korzystanie z mediów cyfrowych. Istnieje potrzeba edukacji rodziców w zakresie etyki i prywatności, aby przeciwdziałać uzależnieniom technologicznym.

Ograniczenia badawcze i przyszłe kierunki badań

Przeprowadzone badania dostarczają wartościowych informacji na temat strategii rodzicielskich w przeciwdziałaniu uzależnieniom cyfrowym, ale mają pewne ograniczenia:

- Metodologia: analiza opiera się na przeglądzie literatury i danych pochodzących z określonej grupy demograficznej, co ogranicza możliwość wyciągania wniosków przyczynowo-skutkowych oraz ich generalizację na całą populację. Potrzebne są badania empiryczne na bardziej zróżnicowanych próbach, uwzględniające różne grupy wiekowe, regiony i poziom wykształcenia rodziców.
- Brak danych longitudinalnych: większość dostępnych badań ma charakter przekrojowy, co utrudnia zrozumienie długoterminowych efektów strategii mediacyjnych. Badania podłużne pozwoliłyby na pełniejszy obraz zmian w nawykach technologicznych dzieci w dłuższym okresie.
- Subiektywność danych: duża część informacji pochodzi z deklaracji rodziców i dzieci, co niesie ryzyko zniekształcenia wyników. Włączenie obiektywnych metod pomiaru, takich jak monitorowanie czasu ekranowego, mogłoby zwiększyć wiarygodność analiz.
- Kontekst kulturowy: większość analizowanych badań pochodzi z krajów zachodnich, co ogranicza możliwość bezpośredniego zastosowania ich wyników w innych kontekstach kulturowych. Konieczne są badania porównawcze, które uwzględniałyby lokalne uwarunkowania społeczne i kulturowe, aby lepiej zrozumieć skuteczność strategii mediacyjnych w różnych środowiskach rodzinnych.
- Zakres strategii mediacyjnych: analiza skupia się na czterech podstawowych strategiach mediacji cyfrowej, co może pomijać bardziej złożone, hybrydowe podejścia. Badania uzupełniające mogłyby uwzględnić nowe modele mediacji i ich efektywność.

Podkreślenie tych ograniczeń wskazuje na potrzebę dalszych badań, które uwzględnią zmienne demograficzne (np. wiek dziecka, struktura rodziny) oraz dynamicznie zmieniający się kontekst technologiczny. Badania powinny również skupić się na skuteczności mediacji cyfrowej w odniesieniu do algorytmów personalizujących treści i szybko rozwijającej się sztucznej inteligencji, aby lepiej dostosować strategie rodzicielskie do nowych wyzwań.

Wnioski i rekomendacje

Rodzina odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu uzależnieniom od technologii cyfrowych, szczególnie w kontekście dynamicznego rozwoju sztucznej inteligencji. Skuteczność strategii rodzicielskich zależy od umiejętności stosowania różnych form mediacji cyfrowej oraz adaptacji do nowych technologii. Kluczowe wnioski:

- Rola aktywnej i współuczestniczącej mediacji: mediacja aktywna i współuczestnicząca, które angażują dzieci w rozmowy na temat treści online oraz we wspólne korzystanie z mediów, okazują się najskuteczniejsze w rozwijaniu krytycznego myślenia, samoregulacji i wzmacnianiu więzi rodzinnych.
- Wpływ AI jako czynnika ryzyka: mechanizmy personalizacji treści, stosowane w mediach społecznościowych i grach, intensyfikują zaangażowanie dzieci i młodzieży, zwiększając ryzyko uzależnień.
- Wyzwania w zakresie etyki i prywatności: większość rodziców nie jest świadoma, jak algorytmy AI wpływają na doświadczenia ich dzieci. Potrzebna jest edukacja, by zrozumieć mechanizmy działania technologii oraz zagrożenia związane z przetwarzaniem danych osobowych.
- Adaptacja strategii wychowawczych: kluczowe jest stosowanie mediacji, które nie tylko ograniczają czas przed ekranem, ale także uczą dzieci świadomego korzystania z technologii oraz uświadamiają wpływ algorytmów na ich decyzje.

Rekomendacje praktyczne:

- Edukacja rodziców i dzieci: wprowadzenie programów edukacyjnych wyjaśniających sposób działania algorytmów personalizacyjnych oraz ich wpływ na decyzje użytkowników, aby zwiększyć świadomość i ograniczyć ryzyko uzależnień.
- Zrównoważona mediacja cyfrowa: rodzice powinni angażować się w otwarte rozmowy na temat treści cyfrowych i uczestniczyć w cyfrowych aktywnościach swoich dzieci, co pozwoli na lepsze zrozumienie ich preferencji i skuteczniejszą kontrolę.
- Promowanie aktywności offline: wspieranie alternatywnych form spędzania czasu, takich jak sport, sztuka czy edukacja, może wspierać rozwój dzieci poza światem cyfrowym, zmniejszając ich zależność od technologii.
- Współpraca ze szkołami: włączenie edukacji o AI i zagrożeniach cyfrowych do programów nauczania może wspomóc rodziców i dzieci w lepszym rozumieniu technologii.
- Rozwój narzędzi wsparcia: istnieje potrzeba tworzenia intuicyjnych narzędzi kontroli rodzicielskiej oraz platform wymiany wiedzy i doświadczeń, które wspierałyby rodziców w skutecznym radzeniu sobie z nowymi wyzwaniami technologicznymi.

W przyszłych badaniach należy sprawdzić skuteczność mediacji cyfrowej wobec mechanizmów personalizacji AI, uwzględniając różnice kulturowe. Badania longitudinalne mogłyby dostarczyć wiedzy o trwałych efektach technologii na rozwój dzieci.

Bibliografia

- Anderson, M., Jiang, J. (2018). *Teens, Social Media & Technology 2018* [Nastolatki, media społecznościowe i technologia 2018]. Pew Research Center. Pobrano z: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>.
- Anderson, M., Rainie, L. (2020). *Americans' complicated feelings about social media in an era of privacy concerns* [Skomplikowane odczucia Amerykanów dotyczące mediów społecznościowych w erze obaw o prywatność]. Pew Research Center. Pobrano z: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/03/26/americans-complicated-feelings-about-social-media-in-an-era-of-privacy-concerns/>.
- Barnett, J., Coulson, M. (2019). The influence of artificial intelligence in social media engagement [Wpływ sztucznej inteligencji na zaangażowanie w mediach społecznościowych]. *Journal of Digital Media Studies*, 3(2), 105–117. Pobrano z: <https://www.journaldigitalmedia.com/articles/ai-social-media-engagement>.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.) [Przywiązanie i utrata: tom 1. Przywiązanie (wyd. 2)]. Basic Books.
- Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C. (2016). Children and Adolescents and Digital Media [Dzieci i młodzież a media cyfrowe]. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. Pobrano z: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/138/5/e20162593/52651/Children-and-Adolescents-and-Digital-Media>.
- Cowan, D., Meier, E. (2021). Parent-child technology use mediation in an age of AI [Mediacja między rodzicami a dziećmi w dobie sztucznej inteligencji]. *Journal of Family Communication*, 21(3), 227–243. Pobrano z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15267431.2021.1898456>.
- Evans, C. A., Jordan, A. B., Horner, J. (2020). Only They Can Show You the Way: Mediating Parenting Practices and Young Children's Mobile Technology Usage [Tylko oni mogą wskazać ci drogę: Pośredniczące praktyki rodzicielskie i korzystanie z technologii mobilnych przez małe dzieci]. *Journal of Family Communication*, 20(2), 103–120. Pobrano z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15267431.2020.1714185>.
- Jupowicz-Ginalska, A., Krawczyk-Łaskarzewska, A. (2019). Fascynacja dzieci internetem a rodzicielski monitoring ich aktywności online. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 18(1), 22–38. Pobrano z: <http://www.dziekokrzywdzone.pl/index.php/dziekokrzywdzone/article/view/18>.
- Livingstone, S., Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use [Pośrednictwo rodziców w korzystaniu z Internetu przez dzieci]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. Pobrano z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08838150802437396>.

- Livingstone, S., Blum-Ross, A. (2017). Families and screen time: Current advice and emerging research [Rodziny i czas spędzany przed ekranem: Aktualne porady i nowe badania]. *Media Policy Brief*, 17, brakuje stron. Media Policy Project, London School of Economics and Political Science. Pobrano z: <http://eprints.lse.ac.uk/69479/>.
- Nikken, P., Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children [Jak i dlaczego rodzice kierują korzystaniem z mediów przez małe dzieci]. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. Pobrano z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-015-0144-4>.
- Przybylski, A. K., Weinstein, N. (2019). Digital Screen Time Limits and Young Children's Psychological Well-Being: Evidence From a Population-Based Study [Ograniczenia czasu spędzanego przed ekranem cyfrowym a dobrostan psychiczny małych dzieci: Dowody z badania populacyjnego]. *Child Development*, 90(1), 56–65. Pobrano z: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13007>.
- Radesky, J. S., Christakis, D. A. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Parenting Practices [Zwiększony czas spędzany przed ekranem: implikacje dla rozwoju wczesnego dzieciństwa i praktyk rodzicielskich]. *JAMA Pediatrics*, 170(5), 506–507. Pobrano z: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/2504902>.

Rola środowiska rodzinnego w identyfikowaniu oraz przeciwdziałaniu cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży

The Role of the Family in Detecting and Preventing Cyberbullying Among Children and Adolescents

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest podjęcie refleksji nad rolą środowiska rodzinnego w identyfikowaniu oraz przeciwdziałaniu cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży. Omówione zostały tu teoretyczne podstawy cyberprzemocy: jej definicje oraz rodzaje. Zaprezentowano również dostępne wyniki badań pokazujących skalę tego zjawiska, a także nieadekwatność działań profilaktycznych i interwencyjnych podejmowanych przez dorosłych. Podkreślono potrzebę pedagogizacji rodziców w zakresie przeciwdziałania cyberprzemocy oraz podkreślono znaczenie relacji rodzinnych i wzajemnego wsparcia między rodzicami a dziećmi w jej profilaktyce. Na koniec zwrócono uwagę na sygnały, które mogą pomóc rodzicom rozpoznać, że ich dziecko doświadcza cyberprzemocy.

Słowa kluczowe: przemoc, cyberprzemoc, Internet, rodzina, profilaktyka

ABSTRACT

The article aims to analyze the role of a family in detection and preventing cyberbullying among children and adolescents. The first part of the paper discusses the theoretical background of cyberbullying, including its definitions and types. Moreover, the current results of cyberbullying research that have shown the scale of cyberbullying as well as inadequacy of precautionary and

interventional measures taken by adults. Next, the need to educate parents about cyberbullying and the role of family relationships including emotional support are highlighted. Finally, the paper mentions signals suggesting a child being a victim of cyberbullying.

Keywords: bullying, cyberbullying, Internet, family, precaution

Wstęp

Współczesne dzieci i młodzież coraz częściej określane są jako pokolenie Alpha. Pojęcie to obejmuje dzieci urodzone po 2010 roku. Ta data graniczna wyznaczona jest przez moment pojawienia się na rynku technologicznym serwisu społecznościowego Instagram, aplikacji FaceTime oraz tabletu iPad. Znaczącym jest fakt, iż codzienność dzieci i młodzieży należącej do pokolenia Alpha zdominowana jest przez media cyfrowe niemalże od dnia ich narodzin (Nowicka, 2020). Dorastanie w świecie, w którym korzystanie z nowych technologii stało się koniecznością, niesie ze sobą wiele szans dla dzieci i młodzieży. Jak zauważa Małgorzata Gruchoła (2016), według prognoz obecne pokolenie Alpha będzie nie tylko najbardziej zaawansowanym technologicznie, ale również najlepiej wykształconym pokoleniem. Z drugiej strony jednak należy zwrócić uwagę na szereg zagrożeń wynikających z faktu zanurzenia dzieci i młodzieży w świecie cyfrowym. Jednym z tych zagrożeń jest zjawisko cyberprzemocy.

Zjawisko cyberprzemocy staje się obszarem coraz częściej eksplorowanym w badaniach, zarówno światowych, jak i tych prowadzonych w Polsce. W celu określenia skali zjawiska cyberprzemocy, na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono przegląd literatury z wykorzystaniem metody przeglądu narracyjnego. Przegląd narracyjny (*narrative review*) jako tradycyjny przegląd literatury naukowej charakteryzuje się brakiem ustrukturalizowanej metodologii. Może być on realizowany w sposób relatywnie swobodny (Abramczyk i Korbel, 2022). W przeprowadzonym przeglądzie narracyjnym dokonano analizy wyników polskich badań dotyczących zjawiska cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży. Uwzględniono te z nich, które były realizowane od 2015 roku. W celu dogłębnej analizy zjawiska w pierwszej kolejności niezbędne jest jednak określenie jego teoretycznych podstaw.

Cyberprzemoc – definicja i formy

Cyberprzemoc (*cyberbullying*) to forma umyślnej i powtarzającej się krzywdy wyrządzonej za pomocą komputerów, telefonów komórkowych lub innych urządzeń elektronicznych. Obejmuje ona sytuacje, w których młodzież używa nowych technologii do tego, by nękać swoich rówieśników, grozić lub w inny sposób im dokuczać (Hinduja

i Patchin, 2019). Jest to jedna z form klasycznego *bullyingu*, czyli specyficznego rodzaju przemocy szkolnej, określanego także jako znęcanie się czy dręczenie rówieśnicze (Tłuściak-Deliowska, 2018).

Jacek Pyżalski (2012) zwraca uwagę na trzy kluczowe właściwości, które charakteryzują zarówno klasyczny *bullying*, jak i cyberbullying. Pierwszą z nich jest powtarzalność, która w przypadku cyberprzemocy może wiązać się z samym faktem zamieszczenia określonego materiału w sieci. Taki materiał na długo pozostaje obecny w Internecie, może być on także wielokrotnie kopiowany. W efekcie ofiara cyberprzemocy jest powtarzalnie wiktyimizowana. Drugą właściwością cyberprzemocy jest intencjonalność działań sprawcy lub sprawców. W niektórych przypadkach osoba dopuszczająca się przemocy w sieci może nie być w pełni świadoma, że krzywdzi inną osobę. Może to wynikać ze specyfiki komunikacji zapośredniczonej, w której znacznie ograniczona jest możliwość odczytywania niewerbalnych reakcji ofiary. Ostatnia cecha wiąże się z nierównowagą sił pomiędzy ofiarą a sprawcą (lub sprawcami). W przypadku cyberprzemocy może ona oznaczać dysproporcję kompetencji w zakresie korzystania z nowych technologii.

Pomimo faktu, iż cyberbullying określają podobne właściwości jak klasyczny *bullying*, należy jednak zwrócić również uwagę na różnice między tymi zjawiskami. Pierwszą z nich jest dostępność ofiary. W przypadku cyberprzemocy jest ona stała, w efekcie czego sprawca w każdej chwili ma możliwość dokonania aktu agresji, podczas gdy klasyczny *bullying* jest z kolei ograniczony w czasie i miejscu. Druga różnica wiąże się ze sposobem, w jaki przejawiana jest przemoc. W klasycznym *bullyingu* może ona odbywać się w formie fizycznej, werbalnej, fizyczno-werbalnej lub też relacyjnej, podczas gdy w przypadku cyberprzemocy przybiera ona przede wszystkim formę werbalną (Małyśz, 2018).

Cyberprzemoc jest jednak zjawiskiem złożonym co wynika zarówno z różnorodności jej przejawów, jak i z wielu dróg, którymi może się ona odbywać. Może mieć źródło w aktywności sprawcy na forach internetowych, chatach, portalach społecznościowych czy komunikatorach. Klasyfikacji form cyberprzemocy dokonała Nancy E. Willard (2007, za: Wysocka, 2020), która wyodrębniła siedem jej rodzajów:

- *flaming* (zaognianie) – internetowe „walki” odbywające się poprzez wiadomości zawierające gniewne i wulgarne treści w formie obelg, a nawet gróźb;
- *harassment* (szykanowanie, molestowanie) – powtarzające się wysyłanie nieprzyjemnych, niegrzecznych i obraźliwych wiadomości;
- *cyberstalking* (cyberprześladowanie) – intensywne nękanie i oczernianie ofiary, ukierunkowane na wywołanie u niej strachu. Obejmuje groźby, szantaż, rozpowszechnianie pogłosek lub prywatnych zdjęć w celu zdyskredytowania ofiary w danej grupie społecznej;

- *denigration* (oczernianie, znieważanie) – rozpowszechnianie plotek w celu zniszczenia dobrego imienia ofiary bądź jej relacji z innymi osobami. Może polegać na publikowaniu treści wyrażających rozczarowanie lub pogardę wobec określonej osoby;
- *impersonation* (personifikacja) – podszywanie się pod ofiarę w celu zniszczenia jej wizerunku, reputacji, przyjaźni lub relacji społecznych, a także wpędzenia jej w kłopoty. Przejawia się np. poprzez włamanie na konto ofiary i rozpowszechnianie wiadomości stawiających ją negatywnym światłem;
- *outing and tricery* (ujawnianie i oszustwo) – ujawnianie preferencji danej osoby (np. seksualnych), jej tajemnic, sekretów lub wstydlivych informacji na jej temat. Może również polegać na zastosowaniu podstępu lub oszustwa w celu pozyskania takich danych od ofiary w celu ich rozpowszechnienia;
- *exclusion* (wykluczenie) – celowe wykluczanie ofiary z określonej grupy, np. poprzez usunięcie jej z konwersacji grupowej lub gry internetowej.

Przegląd badań dotyczących zjawiska cyberprzemocy

Na podstawie przeprowadzonego przeglądu narracyjnego należy stwierdzić, że zjawisko cyberprzemocy stanowi istotny problem wśród polskich dzieci i młodzieży. Badania przeprowadzone przez Annę Waligórę-Huk (2015) wśród młodzieży uczęszczającej do szkół wiejskich wykazały, iż ponad połowa uczniów (59,9%) doświadczyła sytuacji spełniających znamiona cyberprzemocy, natomiast do popełniania aktów cyberprzemocy przyznało się aż 45,1% badanych. Zebrane przez badaczkę dane pozwoliły stwierdzić, że sprawcami tego rodzaju aktów przemocy są częściej chłopcy niż dziewczęta. W grupie dziewcząt agresorami najczęściej były 16-latki, podczas gdy wśród chłopców byli to najczęściej 14-latkowie.

Badania Krzysztofa Nowakowskiego (2018) wykazały, że formą cyberprzemocy, którą młodzież oceniła jako najbardziej dotkliwą, stanowiło wyśmiewanie i ośmieszanie innych użytkowników w Internecie. W ich odpowiedziach często pojawiały się również działania takie jak zakładanie fikcyjnych profili mających na celu ośmieszenie ofiary oraz włamywanie się na cudze konto. Z kolei najmniej dotkliwe w opiniach badanej młodzieży było otrzymywanie niechcianych fotografii, plików oraz wiadomości. Co również ciekawe, spora część badanych nie postrzegała żadnej z form cyberprzemocy jako dotkliwej.

Zgodnie z najnowszymi danymi opublikowanymi w 2023 r. w raporcie *Nastolatki 3.0* młodzież obserwuje różne formy cyberprzemocy niezależnie od wieku, płci czy miejsca zamieszkania. Niemal połowa nastolatków spotkała się z wyzywaniem kogoś ze znajomych w sieć a średnio co trzeci – z ośmieszaniem oraz poniżeniem kolegów i koleżanek. Jednocześnie co czwarty badany nastolatek był w stanie ocenić, czy sytuacje

obserwowane przez niego w sieci można zaklasyfikować jako formy cyberprzemocy. Częstotliwość aktów cyberprzemocy zwiększa się wraz z wiekiem uczniów. Zjawisko to w większym stopniu dotyczy młodzieży żyjącej w dużych aglomeracjach miejskich niż tej zamieszkującej mniejsze miasta i wsie (Lange, 2023).

Badania Julii Barlińskiej, Piotra Plichty, Jacka Pyżalskiego i Anny Szuster (2018) wykazały, że w percepcji młodzieży działania podejmowane przez dorosłych w kontekście cyberprzemocy są nieadekwatne. Często nie dostrzegają oni jej aktów – uczniowie sami informują nauczycieli lub opiekunów o wystąpieniu konkretnej sytuacji. W efekcie działania dorosłych mają bardziej charakter interwencyjny niż profilaktyczny. Wynika to z braku umiejętności dostosowania sposobu reagowania dorosłych do oczekiwań i potrzeb uczniów. Zdaniem badanej młodzieży treści związane z profilaktyką cyberprzemocy powinny być osadzone w multimedialnym, a więc ich naturalnym i adekwatnym z punktu widzenia podejmowanej problematyki kontekście. Co więcej, oczekują oni uwzględnienia w działaniach profilaktycznych opinii osób, które są ważne dla młodych ludzi. Badani uczniowie podkreślają również konieczność krytycznego podejścia do niektórych założeń profilaktyki cyberprzemocy, ponieważ nadmierne koncentrowanie się na nich może stanowić dla młodzieży swoistą instrukcję wdrażania w życie niebezpiecznych zachowań.

Potrzeba pedagogizacji rodziców w tematyce cyberprzemocy

W kontekście roli środowiska rodzinnego w rozpoznawaniu i przeciwdziałaniu cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży szczególnie istotne znaczenie ma poziom kompetencji cyfrowych rodziców w zakresie korzystania z Internetu. Przede wszystkim powinni oni w sposób systematyczny aktualizować swoją wiedzę medialną, aby uniknąć ryzyka funkcjonalnego analfabetyzmu medialnego, a w konsekwencji – zapobiec swojemu wykluczeniu cyfrowemu. Działania rodzicielskie ukierunkowane na rozwijanie u dzieci i młodzieży umiejętności prawidłowego posługiwania się nowymi technologiami mogą być efektywne jedynie wówczas, gdy sami rodzice mają określoną wiedzę i umiejętności. Wymaga to od nich ciągłego dokształcania się m.in. w obszarze sprawnego korzystania z technologii informacyjnych, w tym również programów mających na celu zabezpieczenie sprzętu komputerowego przed wirusami i treściami niepożądanymi (Nowicka, 2022).

Istotną rolę może w tym zakresie odegrać placówka szkolna. Działania ukierunkowane na wzbogacanie wiedzy rodziców na temat różnych obszarów wychowania określone są jako pedagogizacja rodziców. Placówka powinna stwarzać rodzicom możliwość pogłębiania i aktualizowania wiedzy pedagogicznej poprzez organizowane w szkole działania pedagogizujące, koncentrujące się na wyzwaniach związanych z wy-

chowywaniem ucznia korzystającego z nowych mediów. Znaczącą przeszkodą w realizacji działań z zakresu pedagogizacji medialnej w szkole może być jednak niski poziom kompetencji medialnych jej kadry pedagogicznej. W takiej sytuacji niezbędne może okazać się włączenie do działań pedagogizujących pedagogów specjalizujących się w zakresie edukacji medialnej lub psychologów medialnych (Musioł, 2017).

Zdaniem Anny Zellmy (2014) pozytywne efekty w zakresie pedagogizacji rodziców w obszarze przeciwdziałania cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży przynieść może współpraca między środowiskiem rodzinnym a policją. Podczas cyklicznych spotkań informacyjnych dla rodziców poruszana byłaby tematyka wykraczająca poza wiedzę i kompetencje zawodowe nauczycieli. Funkcjonariusz policji występowałby tutaj w roli stróża prawa oraz eksperta. Podczas prelekcji rodzice poszerzaliby swoją wiedzę o cyberprzemocy, jej przyczynach oraz konsekwencjach, a także sposobach jej rozpoznawania i zapobiegania. Ponadto funkcjonariusz policji mógłby zwrócić uwagę rodziców na znaczenie pojęć, takich jak osoba nieletnia i czyn karalny, a także zwiększyć ich świadomość na temat przestępstw internetowych, w tym znieważenia lub zniesławienia kolegi bądź koleżanki ich dziecka.

Pedagogizacja rodziców może odbywać się także poprzez przekazy medialne, szczególnie te internetowe. Jak zauważa Marcin Musioł (2017), możliwości sieci komputerowej do działań ukierunkowanych na zwiększanie wiedzy i świadomości rodziców w zakresie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży powinny być wykorzystywane w sposób szczególny przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Znaczące korzyści przyniosłoby np. stworzenie bazy danych, która zawierałaby adresy internetowe stron zawierających informacje przydatne rodzicom nie tylko w kwestiach związanych z nowymi mediami, ale również dotyczących innych problemów wychowawczych.

Rola środowiska rodzinnego w zapobieganiu cyberprzemocy

Jednym z najbardziej efektywnych sposobów zapobiegania cyberprzemocy jest sprawowanie przez dorosłych kontroli nad przestrzenią wirtualną, w której funkcjonują dzieci i młodzież. Kontrola ta jest rozumiana nie tylko przez monitorowanie zachowań dziecka w Internecie czy ograniczanie mu dostępności do stron zawierających szkodliwe treści, lecz także jako budowanie jego świadomości, że w sytuacji problemowej może liczyć na wsparcie i pomoc osoby dorosłej (Sitarczyk i Dudziak, 2024).

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż skuteczność działań zapobiegawczych polegających na instalowaniu na komputerach programów mających na celu blokowanie młodzieży dostępu do nieodpowiednich treści lub uruchamianiu różnorodnych systemów

kontroli rodzicielskiej jest mocno ograniczona z uwagi na fakt, że uczniowie nie korzystają z Internetu wyłącznie w domu czy szkole. Dzięki rozwojowi telefonii komórkowej młodzież korzystająca ze smartfonów ma nieograniczony dostęp do wszelkich treści pojawiających się w Internecie (Demel, 2013).

Kluczową rolę w zapobieganiu cyberprzemocy pełni zaufanie i szczerza rozmowa między rodzicem a dzieckiem. Świadomość, że w przypadku doświadczenia sytuacji niepożądanego związanej z cyberprzemocą może porozmawiać z rodzicem, jest szczególnie istotna. Uczniowie szykanowani przez rówieśników w Internecie muszą czuć gotowość do sygnalizowania rodzicom swoich problemów. W przeciwnym razie, zapewniają tym samym bezkarność swoim oprawcom (Król i Zawadzki, 2020). Niestety, jak pokazują liczne badania (np. Czesławiak, 2013; Waligóra-Huk, 2015; Sitarczyk i Dudziak, 2024) niewiele ofiar cyberprzemocy decyduje się na poinformowanie dorosłych o byciu wiktymizowanym. Zdaniem J. Pyżalskiego (2012) może to wynikać m.in. z obawy przed ograniczeniem lub zablokowaniem dostępu do Internetu przez rodziców, którzy są świadomi krzywdy dziejącej się dziecku w sieci. Szczególnie niepokojącym jest fakt, że najczęściej swoje przykre doświadczenia zataja przed dorosłymi ta młodzież, która doświadcza najdotkliwszych form wiktymizacji (Mishna i Alaggia, 2005, za: Pyżalski, 2012).

Należy podkreślić, że pierwsza styczność dziecka z technologią ma miejsce właśnie w rodzinie, to w niej zatem rozpoczynać powinna się edukacja medialna. Dzięki zaangażowaniu rodziców w wychowanie medialne dziecka możliwe jest kształtowanie u najmłodszych użytkowników nowych technologii świadomości i dojrzałości związanej z prawidłowym odbiorem mediów. W efekcie rodzice mogą od najmłodszych lat chronić swoje dzieci przed zagrożeniami wynikającymi z korzystania z nowych mediów. Aby sprostać wyzwaniu przygotowania dzieci i młodzież do poruszania się w społeczeństwie informacyjnym sposób bezpieczny, rodzice muszą mieć jednak określone kompetencje medialne (Nowicka, 2023), o czym była już mowa wcześniej.

Edukacja medialna w środowisku rodzinnym powinna niewątpliwie obejmować rozmowy z dzieckiem lub nastolatkiem na temat zjawisk, które występują w Internecie, jego wiedzy na temat cyberprzemocy oraz sposobów reagowania na akty przemocy obserwowane lub też doświadczane w sieci. Istotne jest również uświadamianie najmłodszych użytkowników nowych technologii w zakresie zasad ochrony prywatności w Internecie oraz ryzyka związanego z nadmiernym udostępnianiem informacji o sobie, publikowaniem zdjęć, filmów czy dzieleniem się swoimi myślami i emocjami w przestrzeni wirtualnej. Należy również zwracać ich uwagę na to, że w Internecie nic nie ginie, a wszelkie opublikowane treści mogą zostać powielone i udostępnione dalej w niepożądany sposób (Borkowska, 2019).

Identyfikowanie przejawów cyberprzemocy przez środowisko rodzinne

Nie ulega wątpliwości, że cyberprzemoc stanowi poważne zagrożenie dla prawidłowego funkcjonowania człowieka, a zwłaszcza dziecka i nastolatka. Stąd też niezwykle istotne jest jej rozpoznanie oraz jak najszybsze wdrożenie działań interwencyjnych. Środowisko rodzinne, zaraz obok szkolnego, jest przestrzenią, która w największym stopniu sprzyja realizacji działań o charakterze profilaktyczno-interwencyjnym. Jak zauważa jednak Aldona Rumińska-Szalska (2023), zadanie to jest niezwykle trudne z uwagi na fakt, iż akty cyberprzemocy niekiedy przez długi czas pozostają niezidentyfikowane.

Młody człowiek doświadczający cyberprzemocy zwykle nie jest w stanie samodzielnie poradzić sobie z tym problemem, stąd też kluczowa jest obecność i czujność rodziców. Sygnałami alarmowymi powinny być sytuacje, w których uczeń unika szkoły, nie chce pokazywać się publicznie czy zaniedbuje dotychczasowe obowiązki w szkole oraz w domu. U młodzieży doświadczającej aktów cyberprzemocy dostrzec można tendencję do unikania rozmów na temat internetowej aktywności, lub też manifestowany przez nich brak zainteresowania urządzeniami komunikacyjnymi. Dziecko takie może też nerwowo reagować w momencie, gdy zostaje „przyłapane” na korzystaniu ze sprzętu cyfrowego, np. gasząc ekran lub przełączając szybko przeglądarkę internetową na inną stronę (Szulc, 2018).

O tym, że dziecko może być ofiarą cyberprzemocy, świadczyć mogą objawy emocjonalne oraz psychiczne. Rodzice mogą zaobserwować u niego wzmożone napięcie emocjonalne, trudności z rozluźnieniem oraz obniżenie zdolności do samokontroli. Taki uczeń staje się impulsywny i labilny emocjonalnie, odczuwa długotrwały smutek, spada jego samoocena. Mogą pojawić się tu również zachowania kompulsywne lub autodestrukcyjne. Młodzież doświadczająca cyberprzemocy nierzadko staje się agresywna wobec otoczenia i traci poczucie zaufania wobec innych (Szmyd, 2015).

Każda zauważalna u młodej osoby zmiana w zachowaniu lub sposobie reagowania, która nie znajduje swojego uzasadnienia w okolicznościach znanych rodzinie, powinna stanowić dla rodziców sygnał do rozmowy z dzieckiem zachęcenia go do podzielenia się przyczynami zaobserwowanych zmian. W takiej sytuacji warto poprosić również o konsultację nauczyciela-wychowawcę i zweryfikować, jak wygląda aktualnie sytuacja dziecka w szkole, czy pojawiają się u niego jakiegokolwiek trudności edukacyjne lub wychowawcze. Istotnych informacji może dostarczyć także rozmowa z najbliższymi znajomymi dziecka, a także analiza jego ostatniej aktywności w Internecie.

W przypadku zebrania danych świadczących o tym, iż dziecko jest ofiarą cyberprzemocy, rodzic musi natychmiast podjąć działania ukierunkowane na udzielenie mu pomocy przy jednoczesnym zablokowaniu działań oprawcy. Rolą środowiska rodzinnego

jest zatem nie tylko umiejętne zidentyfikowanie problemu dziecka, ale również właściwe reagowanie na akty cyberprzemocy ze strony sprawcy oraz uświadomienie wszystkim osób uczestniczącym w tym procederze, że jest ono traktowane w sposób poważny.

Podsumowanie

Cyberprzemoc stanowi istotny problem z punktu widzenia rozwoju dzieci i młodzieży. Z uwagi na jego znaczącą skalę niezbędne jest opracowywanie wytycznych dotyczących działań ukierunkowanych na profilaktykę i identyfikację tego zjawiska. Jak udało się wykazać, niezwykle istotną rolę w tym zakresie odgrywa środowisko rodzinne. Na podstawie powyższych analiz wyciągnąć należy dwa istotne wnioski. Po pierwsze, w kontekście profilaktyki cyberprzemocy priorytetem jest uświadamianie rodziców na temat tego zjawiska, jego form i konsekwencji, gdyż, jak pokazuje doświadczenie, ich wiedza w tym zakresie nie zawsze jest wystarczająca. Po drugie, uwypuklić należy tu znaczącą rolę prawidłowych relacji między rodzicem a uczniem, dzięki którym w sytuacji potencjalnego ataku cyberprzemocy młody człowiek będzie gotowy do zasygnalizowania problemu swoim rodzicom.

Bibliografia

- Abramczyk, M., Korbel, W. (2022). Przegląd systematyczny literatury – znaczenie i możliwości wykorzystania w obszarze badań dotyczących architektury. *Przestrzeń/Urbanistyka/Architektura*, 1, 128–140. <https://doi.org/10.37705/PUA/1/2022/08>.
- Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Szuster, A. (2018). Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów. *Pomoc dzieciom krzywdzonym*, 17(4), 82–115.
- Borkowska, A. (2019). *Cyberprzemoc – włącz blokadę na nękanie. Poradnik dla rodziców*. Państwowy Instytut Badawczy NASK.
- Cześlawiak, A. (2013). Agresja elektroniczna i cyberbullying wśród dzieci i młodzieży a działania szkoły. W: A. Rogulska (red.), *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny* (ss. 221–263). Fundacja Na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”.
- Demel, D. (2013). Zapobieganie zachowaniom problemowym dzieci w Internecie jako zadanie dla edukacji medialnej. W: A. Rogulska (red.), *Media w edukacji. Wymiar kulturowy i aksjologiczny* (ss. 199–211). Fundacja Na Rzecz Dzieci i Młodzieży „Szansa”.
- Gruchola, M. (2016). Pokolenie Alpha – nowy wymiar tożsamości? *Rozprawy Społeczne*, 3(10), 5–13.
- Król, K., Zawadzki, A. (2020). Zjawisko cyberprzemocy w kontekście bezpieczeństwa dzieci w sieci. *Edukacja – Terapia – Opieka*, 2, 179–197. <https://doi.org/10.52934/eto.21>.
- Lange, R., Wrońska, A., Ładna, A., Kamiński, J., Błażej, M., Jankiewicz, A., Rosłaniec, K. (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Państwowy Instytut Badawczy NASK.

- Małyś, Z. (2018). Agresywność, agresja, przemoc, bullying i cyberbullying jako problemy opiekuńczo-wychowawcze XXI wieku. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 12–20. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0011.6060>.
- Musioł, M. (2017). Aktualizacja wiedzy rodziców w zmieniającym się świecie mediów. *Aktualni Pitanna Misteckoi Osviti Ta Vihovanna Zbirnik Naukovykh Prac*, 1(9), 204–211.
- Nowakowski, K. (2018). Szkodliwość cyberprzemocy w ocenie młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 572(7), 44–51. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.4716>.
- Nowicka, E. (2022). Edukacja medialna w zmieniającym się społeczeństwie informacyjnym. *Rocznik Lubuski*, 48(2), 185–194. <https://doi.org/10.34768/rl.2022.v482.13>.
- Nowicka, E. (2023). Edukacja medialna wobec zagrożeń w cyfrowym świecie dziecka. *Wychowanie w Rodzinie*, 30(4), 197–208. <https://doi.org/10.61905/www/177279>.
- Nowicka, M. (2020). Młodzi z pokolenia Z i Alpha jako zadanie dla pedagogów, czyli o konieczności „łapania fali”. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 44(4), 164–176. <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.436>.
- Patchin, J. W., Hinduja, S. (2019). *Cyberbullying Identification, Prevention, and Response* [Identyfikacja, zapobieganie i reagowanie na cyberprzemoc]. Cyberbullying Research Center.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Impuls.
- Rumińska-Szalska, A. (2023). Nauczyciel, uczeń i rodzic w obliczu zjawiska cyberprzemocy rówieśniczej – analiza problemu, profilaktyka, wyzwania. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 89–107. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.2.89-107>.
- Sitarczyk, M., Dudziak, A. (2024). Przemoc rówieśnicza w szkole w percepcji nauczycieli, rodziców i uczniów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 37(2), 43–59. <https://doi.org/10.17951/j.2024.37.2.43-59>.
- Szmyd, B. (2015). *Chrońmy młodość w sieci. Materiały dydaktyczne do wykorzystania podczas warsztatów edukacyjnych dla liderów młodzieżowych*. Stowarzyszenie Ruchu Pomocy Psychologicznej „Integracja”.
- Szulc, M. (2019). Psychologiczne uwarunkowania, konsekwencje i przeciwdziałanie zjawisku cyberprzemocy. *Wychowanie na co Dzień*, 5–6, 3–9.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Dręczenie rówieśnicze jako przedmiot analiz nastolatków. Perspektywa uczniów identyfikowanych przez rówieśników jako sprawcy przemocy, ofiary i uczniowie prospołeczni. *Educational Psychology*, 56(14), 77–92. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.8283>.
- Waligóra-Huk, A. (2015). *Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, E. (2020). Nowe media w służbie człowieka czy źródło ułatwiania cyberprzemocy? *Dydaktyka Informatyki*, 15, 11–32. <https://doi.org/10.15584/di.2020.15.2>.
- Zellma, A. (2014). Współpraca policji z rodziną w przeciwdziałaniu cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży – możliwość czy utopia? *Studia Warmińskie*, 51, 203–216.

Współczesne wyzwania dla zdrowia psychicznego dzieci a rola rodziny w procesie wsparcia i terapii

Modern Challenges to Children's Mental Health and the Role of the Family in the Process of Support and Therapy

STRESZCZENIE

Obserwowany wzrost diagnoz zaburzeń psychicznych u dzieci, takich jak lęki, depresja czy trudności behawioralne, wymaga skutecznych interwencji terapeutycznych, w których szczególną rolę odgrywają rodziny. Niniejszy artykuł skupia się na aktualnych problemach dotyczących zdrowia psychicznego dzieci, analizując wpływ pandemii COVID-19, rosnącą zależność od technologii oraz zmniejszoną aktywność fizyczną. Podjęto również próbę ujęcia koncepcji neuroróżnorodności. Wyniki badań wskazują, że środowisko rodzinne i dostęp do zasobów terapeutycznych odgrywają kluczową rolę w przeciwdziałaniu tym wyzwaniom. W rekomendacjach uwzględniono rozwój programów edukacyjnych dla rodzin oraz zwiększenie dostępności specjalistycznych usług zdrowia psychicznego.

Słowa kluczowe: zdrowie psychiczne dzieci, neuroróżnorodność, terapia poznawczo-behawioralna, rola rodziny, diagnoza

ABSTRACT

The observed increase in diagnoses of mental health disorders in children, such as anxiety, depression, and behavioral difficulties, necessitates effective therapeutic interventions. Attention has been drawn to the role of families in the therapeutic process. This article focuses on current issues concerning children's mental health, analyzing the impact of the COVID-19 pandemic,

growing dependence on technology, and reduced physical activity. An attempt has also been made to address the concept of neurodiversity. Research findings indicate that a supportive family environment and access to therapeutic resources play a crucial role in addressing these challenges. Recommendations include the development of educational programs for families and improved accessibility to specialized mental health services.

Keywords: children's mental health, neurodiversity, cognitive-behavioral therapy, role of the family, diagnosis

Wstęp

W ostatnich latach obserwuje się znaczący wzrost zainteresowania problematyką zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Dynamiczne przemiany społeczne, takie jak rozpowszechnienie nowych technologii czy wpływ pandemii COVID-19 na codzienne funkcjonowanie, generują liczne wyzwania w zakresie profilaktyki i wsparcia psychicznego (Rodriguez-Hernandez i in., 2024).

Ważnym elementem tych przemian staje się rodzina, która pełni funkcję podstawowej sieci wsparcia emocjonalnego i edukacyjnego, często stając się „pierwszym terapeutą” w obliczu kryzysów psychicznych (Silk i in., 2013).

W analizie współczesnych zagrożeń dla dobrostanu psychicznego dzieci coraz częściej uwzględnia się także perspektywę neuroróżnorodności. Wskazuje ona na uznanie różnorodnych sposobów funkcjonowania neurologicznego za naturalny element społeczeństwa (Botha i in., 2024). Odejście od wyłącznie deficytowego spojrzenia na takie zjawiska, jak ADHD czy ASD, otwiera drogę do bardziej spersonalizowanego wsparcia edukacyjno-terapeutycznego.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie najnowszych ustaleń badawczych dotyczących zdrowia psychicznego dzieci, w tym roli rodziny w procesie terapii, oraz przedstawienie praktycznych rekomendacji mogących służyć instytucjom oświatowym i placówkom zdrowia psychicznego.

Podstawy teoretyczne

Analiza współczesnych wyzwań związanych ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży oraz roli rodziny w procesie wsparcia i terapii wymaga uwzględnienia kluczowych pojęć i założeń teoretycznych. Stanowią one fundament dla interpretacji wyników badań i formułowania rekomendacji. W ramach niniejszego opracowania skupiono się na trzech głównych obszarach: środowisku rodzinnym, definicji zdrowia psychicznego w odniesieniu do dzieci i młodzieży oraz koncepcji neuroróżnorodności.

Według Mieczysława Plopy (2011) środowisko rodzinne można zdefiniować jako system relacji między członkami rodziny. Odgrywa ono istotną rolę w kształtowaniu przekonań, wartości oraz strategii radzenia sobie z trudnościami (Zawada, 2023). Współcześnie akcentuje się również plastyczność i elastyczność środowiska rodzinnego, które potrafi dostosowywać się do dynamicznych zmian społeczno-kulturowych (Jarvis i in., 2023). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają procesy komunikacji wewnątrzrodzinnej, decydujące o zdolności rodziny do podtrzymywania wspólnotowości w obliczu różnorodnych wyzwań (Celińska-Miszczuk i Wiśniewska, 2014).

Pozytywny dialog wewnątrzrodzinny kształtuje zdrowe relacje, utrzymuje w psychicznej równowadze jej członków oraz buduje poczucie bezpieczeństwa i przynależności (Sikorski, 2023). Jak zauważa Barbara Koc-Kozłowiec (2012), skuteczna komunikacja może być utrudniona przez różnorodne bariery, takie jak brak umiejętności słuchania, niejasność przekazu, stereotypy oraz różnice pokoleniowe. Często wynikające z niedostatecznego zrozumienia potrzeb i emocji poszczególnych członków rodziny. Prowadząc do nieporozumień, które mogą eskalować w konflikty (Włoka, 2011). Współczesne rodziny stoją zatem przed wyzwaniem rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Zatem pozytywny dialog, umiejętności słuchania i komunikowania staje się kluczową umiejętnością do utrzymania zdrowej relacji rodzinnej (Koc-Kozłowiec, 2012).

Można wnioskować, że w centrum uwagi badaczy pozostają mechanizmy umożliwiające przystosowanie się do nowej rzeczywistości. W tym sposoby radzenia sobie ze stresem i trudnościami rodzinnymi. W efekcie, środowisko rodzinne postrzegane jest nie tylko jako fundament rozwoju jednostki, lecz także jako kluczowa przestrzeń wzmacniania zdrowia psychicznego dzieci i dorosłych. To w niej tworzą się bezpieczne warunki do zaspokajania potrzeb emocjonalnych, społecznych i rozwojowych (Romanowska-Jonio, 2024).

Zdrowie psychiczne zostało zdefiniowane przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) jako dobrostan. To stan, w którym osoba może w pełni wykorzystać swoje możliwości, skutecznie radzić sobie z codziennymi trudnościami, efektywnie funkcjonować w pracy oraz aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym (WHO, 2021). W przypadku dzieci i młodzieży zdrowie psychiczne obejmuje zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych oraz efektywnego funkcjonowania w środowisku rodzinnym i edukacyjnym (Rodriguez-Hernandez i in., 2024).

Założenia koncepcji neuroróżnorodności opierają się na przekonaniu, że różnice na poziomie neurologicznym, takie jak ASD, ADHD czy dysleksja, są naturalnymi aspektami ludzkiej różnorodności. Nie są wyłącznie deficytami i zaburzeniami wymagającymi terapeutyzowania (Botha i in., 2024). Dzięki takiemu spojrzeniu dajemy szansę na uwzględnienie indywidualnych potrzeb dzieci neurodywergentnych poprzez tworzenie

środowisk dostosowanych do ich różnorodności (Schuck i in., 2024). W kontekście zdrowia psychicznego dzieci, w obszarze pomaga przełamywać stygmatyzację i budować inkluzywne społeczeństwo, co może korzystnie wpływać na samoocenę dzieci i ich funkcjonowanie społeczne (Koehler, 2024).

Podstawy metodologii badań

Celem niniejszego artykułu było eksploracyjne przedstawienie aktualnych trendów badawczych dotyczących współczesnych wyzwań w obszarze zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz roli rodziny w procesie wsparcia i terapii z uwzględnieniem koncepcji neuroróżnorodności.

Przegląd narracyjny umożliwił szybkie zgromadzenie i spójne przedstawienie danych z różnych dziedzin (Ferrari, 2015). Ze względu na wieloaspektowy charakter omawianego zagadnienia oraz krótki czas realizacji, zastosowano właśnie tę metodę opracowania (Grant i Booth, 2009).

Zastosowany przegląd literatury uwzględnia najnowsze trendy, w tym rosnące uznanie dla koncepcji neuroróżnorodności oraz odzwierciedla zmiany społeczne i naukowe w spojrzeniu na zdrowie psychiczne dzieci. Łączy on dane z różnych dziedzin, identyfikując kluczowe czynniki determinujące rolę rodziny w procesie wsparcia i terapii, a także przedstawia praktyczne rekomendacje oparte na aktualnych danych, przydatne zarówno w kontekście naukowym, jak i terapeutycznym.

Problem badawczy

Prezentowany problem badawczy dotyczy współczesnych wyzwań związanych ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży. Jednocześnie rosnąca cyfryzacja oraz wyzwania o charakterze globalnym w tym pandemia COVID-19, znacząco wpływają na dobrostan najmłodszych (Ptak-Chmielewska i in., 2022). Analiza obejmuje również rolę rodziny w procesie wsparcia i terapii, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji, więzi emocjonalnych oraz zasobów rodzinnych warunkujących odporność psychiczną dziecka. Wreszcie, uwagę poświęcono rosnącemu uznaniu dla neuroróżnorodności w praktyce naukowej i społecznej.

Zauważenie jak zmiana w postrzeganiu różnic neurokognitywnych może być istotna w kontekście zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, pozwala lepiej zrozumieć potrzebę promowania podejścia opartego na neuroróżnorodności. W tym obszarze szczególnie istotne stają się narzędzia, takie jak Neurodiversity Attitudes Questionnaire, które oceniają postawy wobec różnic neurokognitywnych i identyfikują bariery w inkluzji społecznej (Schuck i in., 2024).

Metody i procedury przeglądu literatury

W procesie przeglądu literatury kluczowym etapem była selekcja publikacji odnoszących się bezpośrednio do badanego tematu. Uwzględniono przy tym obszary takie jak środowisko rodzinne, zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży oraz koncepcja neuroróżnorodności. Dzięki temu możliwa była interdyscyplinarna analiza problematyki. Do przeglądu włączono publikacje z lat 2020–2024, co wynika z dynamicznego rozwoju badań nad neuroróżnorodnością i wpływu pandemii COVID-19 na dobrostan psychiczny najmłodszych. Natomiast literaturę zidentyfikowano za pomocą platform takich jak Google Scholar, ResearchGate i Statista, zapewniających dostęp do szerokiego zakresu badań naukowych.

Ograniczenia

Jednym z kluczowych ograniczeń jest dominacja badań opartych na danych z krajów zachodnich, które charakteryzują się specyficznymi uwarunkowaniami kulturowymi, ekonomicznymi i społecznymi. Wyniki takich badań mogą nie być w pełni reprezentatywne dla innych środowisk kulturowych, zwłaszcza tych o ograniczonych zasobach społecznych czy edukacyjnych (EuroFamNet, 2024).

Chociaż koncepcja neuroróżnorodności jest coraz częściej akceptowana i promowana, różnorodność jej interpretacji prowadzi do niejednorodności zastosowań w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej (Botha i in., 2024). W literaturze przedmiotu występują rozbieżności dotyczące postrzegania neuroróżnorodności: czy traktować ją jako filozofię akceptacji różnic, czy jako ramy interwencji terapeutycznych (Hamilton i Petty, 2023)

Badania Lynn Clouder, Mehmeta Karakusa, Alessii Cinotti, Marii Virginii Ferreyry, Genevivy Amador Fierros oraz Patricii Rojo (2020) wskazują, że rodziny o stabilnej strukturze, zapewniające wsparcie emocjonalne i organizacyjne, sprzyjają zdrowiu psychicznemu dzieci. Natomiast w rodzinach dysfunkcyjnych, w których występuje przemoc, uzależnienia czy niestabilność finansową, ryzyko zaburzeń psychicznych jest znacznie wyższe (Clouder i in., 2020). Takie różnice mogą być utrudnieniem w projektowaniu badań i interwencji. Wymagają więc uwzględnienia zróżnicowanych kontekstów rodzinnych oraz dostosowania metod do specyficznych potrzeb dzieci z rodzin dotkniętych kryzysem.

Ograniczenia metodologiczne wskazują na potrzebę dalszych badań w szerszym kontekście kulturowym, bardziej precyzyjnych definicji neuroróżnorodności oraz większego uwzględnienia rodzin znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych. Przyjęcie takiego podejścia pozwoliłoby na bardziej kompleksową i globalną analizę zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz roli rodziny w procesie wsparcia i terapii.

Wyniki przeglądu badań

Istniejące badania, które uwzględniono w analizie z lat 2020–2024, wskazują na istotny wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Rodriguez-Hernandez i współautorzy (2024) podkreślają, że w czasie pandemii jedynie 20,9% z spośród 1000 badanych dzieci i nastolatków spełniało zalecenia Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) dotyczące codziennej, 60-minutowej aktywności fizycznej. Wyróżniono również, iż utrzymywanie rutyn rodzinnych było powiązane z większą odpornością dzieci na skutki pandemii. Pośrednio wspiera to znaczenie roli środowiska rodzinnego w emocjonalnym przystosowaniu (Rodriguez-Hernandez i in., 2024).

Pandemia COVID-19 uwidoczniła wzrost problemów takich jak lęk, depresja oraz trudności adaptacyjne. Wprowadzone ograniczenia, w tym izolacja społeczna, zdalne nauczanie i zmiany w codziennej rutynie, zakłóciły stabilne wzorce funkcjonowania dzieci, prowadząc do zwiększonego poziomu stresu i poczucia osamotnienia. Brak regularnych kontaktów z rówieśnikami, odcięcie od wsparcia nauczycieli i terapeutów oraz lęk przed zachorowaniem, wpłynęły na dobrostan psychiczny całych systemów rodzinnych (UNICEF, 2021).

Według raportu „Wpływ pandemii COVID-19 na rodziny i młodzież” opracowanego przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Lublinie (2023) pandemia COVID-19 w istotny sposób przeobraziła życie rodzinne, wymuszając łączenie pracy zawodowej z nauką zdalną. Przyczyniło się to do wzrostu napięć i konfliktów w domach. Jednocześnie utrata źródeł dochodu i obniżenie standardu życia wywołały dodatkowy stres, negatywnie wpływając na relacje między członkami rodziny (Fundacja dla Rozwoju MULTITUDO, 2022).

Nierówny dostęp do internetu i urządzeń elektronicznych sprzyja wykluczeniu edukacyjnemu, natomiast przedłużający się czas spędzany w sieci wzmacnia ryzyko uzależnień, cyberprzemocy i zaburzeń emocjonalnych. Wskazywany jest wzrost poziomu przemocy domowej szczególnie w środowiskach domowych, które są w kryzysie uzależnienia lub zmagają się z chorobami psychicznymi. Brak wystarczającego wsparcia społecznego dotknął wiele nastolatków – 27% z nich przyznało, że w czasie lockdownu doświadczyło różnych form agresji lub nadużyć (Fundacja dla Rozwoju MULTITUDO, 2022).

Raport „Dzieci się liczą” 2022 zawiera informację, że 41% dzieci w Polsce doświadcza przemocy ze strony bliskich dorosłych, a 57% ze strony rówieśników. W 2021 roku odnotowano 1496 prób samobójczych wśród osób poniżej 19 roku życia, z czego 127 zakończyło się śmiercią. W raporcie zostało podkreślone również, że ponad 170000 dzieci i nastolatków objęto w 2020 roku pomocą specjalistyczną z powodu zaburzeń psychicznych.

Wnioski z badań

Na podstawie zaprezentowanych wyników można stwierdzić, że rodzina odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu negatywnym skutkom pandemii, szczególnie w łagodzeniu zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży. Utrzymywanie rodzinnych rytyn, spójna komunikacja oraz zaangażowanie rodziców w proces terapeutyczny okazały się istotnymi czynnikami ochronnymi i wzmacniającymi odporność psychiczną najmłodszych.

Analizując raport *Problemy zdrowia psychicznego u dzieci w czasie pandemii COVID-19* (UNICEF 2021), można wnioskować, że pandemia uwidoczniła i nasila istniejące wcześniej problemy w obszarze zdrowia psychicznego dzieci. Można dostrzec potrzebę zintensyfikowania działań wspierających młodych ludzi w adaptacji do postpandemicznej rzeczywistości. Badania wskazują, że dzieci, które już przed pandemią zmagaly się z trudnościami emocjonalnymi, były szczególnie narażone na pogorszenie stanu zdrowia psychicznego podczas okresu izolacji społecznej (UNICEF, 2021). Zgromadzone dane sugerują także, że koncepcja neuroróżnorodności coraz wyraźniej wpływa na praktykę edukacyjną i terapeutyczną, promując tym samym bardziej elastyczne i inkluzywne podejście do młodych w różnorodności neurorozwojowej (Botha i in., 2024).

Należy również podkreślić że w wielu regionach wciąż utrzymuje się ograniczony dostęp do profesjonalnego wsparcia psychologicznego. Szczególnie dotyczy to rodzin dysfunkcyjnych, zagrożonych przemocą czy ubóstwem. W związku z tym rekomendowane jest nie tylko zwiększenie dostępności usług terapeutycznych i poradnictwa, lecz także prowadzenie dalszych badań w różnych kontekstach kulturowych, aby dopasować proponowane rozwiązania do potrzeb społeczności lokalnych. Ujęcie tych elementów w przyszłych programach wsparcia może przyczynić się do skuteczniejszego przeciwdziałania problemom psychicznym wśród dzieci i młodzieży oraz stworzenia bardziej otwartych i przyjaznych środowisk edukacyjnych.

Rekomendacje

Organizacja szkoleń i warsztatów dla rodziców może stanowić skuteczne narzędzie do podnoszenia świadomości na temat zaburzeń psychicznych wśród dzieci oraz dostępnych form wsparcia (Silk i in., 2013). Równolegle wskazuje się na potrzebę rozwijania empatycznej komunikacji wewnątrzrodzinnej. Może to się odbywać poprzez zajęcia z psychologiem dzieci i młodzieży, a w szczególności poprzez terapię rodzinną.

W obszarze edukacji zaleca się szkolenia dla pedagogów i nauczycieli w zakresie metod dydaktycznych zorientowanych na zróżnicowane potrzeby uczniów (Hamilton i Petty, 2023, a także wdrażanie elastycznych programów nauczania oraz spersonalizowanej opieki psychologicznej we współpracy z rodzinami.

Niezbędna jest długofalowa współpraca międzysektorowa, obejmująca instytucje edukacyjne, opiekuńcze i medyczne. Wskazana jest także wymiana dobrych praktyk między środowiskiem akademickim a praktyką terenową. Regularna ewaluacja i monitorowanie wprowadzanych rozwiązań umożliwią bieżące dostosowywanie wsparcia do zróżnicowanych potrzeb dzieci i rodzin (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2022).

Podsumowanie

Wyzwania związane ze zdrowiem psychicznym dzieci po pandemii COVID-19, rosnącym uzależnieniem od technologii oraz intensywnych zmian społecznych wymagają kompleksowego i interdyscyplinarnego podejścia. Przeprowadzony przegląd badań wykazał, że rodzina odgrywa niezastąpioną rolę w procesie identyfikacji problemów psychicznych, poprzez zapewnienie dzieciom codziennego wsparcia emocjonalnego oraz współpracę z terapeutami i placówkami oświatowymi (Płopa, 2011; Romanowska-Jonio, 2024).

Równocześnie, rosnąca akceptacja koncepcji neuroróżnorodności w nauce i praktyce społecznej pozwala na kształtowanie nowych strategii terapeutycznych, które powinny być ukierunkowane na odkrywanie zasobów i budowanie mocnych stron dzieci i młodzieży o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych (Harabin i in., 2023). Skuteczna inkluzja oraz integracja rodziny, szkoły i środowiska lokalnego są kluczowe dla minimalizowania ryzyka wykluczenia społecznego i stygmatyzacji. Działania te mogą przekładać się na poprawę dobrostanu psychicznego najmłodszych. Mając na uwadze globalny charakter współczesnych wyzwań, należy rekomendować kontynuowanie badań w szerszym kontekście międzykulturowym oraz rozwijać sieci wsparcia dla rodzin, aby każdemu dziecku zapewnić optymalne warunki do rozwoju i zdrowia psychicznego.

Bibliografia

- Botha, M., Chapman, R., Giwa Onaiwu, M., Kapp, S. K., Stannard Ashley, A., Walker, N. (2024). The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory [Koncepcja neuroróżnorodności została opracowana wspólnie: Zaległa korekta dotycząca początków teorii neuroróżnorodności]. *Autism*, 28(6), 1591–1594. <https://doi.org/10.1177/13623613241237871>.
- Celińska-Miszczuk, A., Wiśniewska, L. (2014). Communication in the family: From interaction to personal relationship (a personalistic perspective) [Komunikacja w rodzinie: Od interakcji do relacji osobowych (perspektywa personalistyczna)]. *Paedagogia Christiana*, 32(2), 203–218. <https://doi.org/10.12775/PCh.2013.033>.

- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., de la Rosa, N., Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: A narrative synthesis [Neuroróżnorodność w szkolnictwie wyższym: Synteza narracyjna]. *Higher Education*, 80, 757–778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>.
- EuroFamNet. (2024). *Quality Child and Family Support Services. European Policy Guidelines* [Wysokiej jakości usługi wsparcia dla dzieci i rodzin. Wytyczne polityki europejskiej]. Pobrano 30.11.2024 z: <https://www.cost.eu/actions/IG18123>.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews [Pisanie recenzji literatury w stylu narracyjny]. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>.
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. (2022). *Dzieci się liczą 2022: Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Pobrano 30.11.2024 z: <https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2022/dzieci-sie-licza-2022.html>.
- Fundacja dla Rozwoju MULTITUDO. (2022). *Wpływ pandemii na funkcjonowanie młodzieży i rodziny*. Projekt „Młodzi mają głos” finansowany z Funduszy EOG w ramach Programu Aktywni Obywatele – Fundusz Regionalny. Pobrano 30.11.2024 z: <https://rops.lubelskie.pl/projekt-mlo-dzi-maja-glos-podrecznik-oraz-raport/>.
- Grant, M. J., Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies [Typologia przeglądów: Analiza 14 typów recenzji i powiązanych metodologii]. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Hamilton, L. G., Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis [Pedagogika współczucia dla neuroróżnorodności w szkolnictwie wyższym: Analiza pojęciowa]. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>.
- Harabin, R., Kuchciński, A., Wilk-Jakubowski, G., Konopka, T. W. (2023). *Sytuacje kryzysowe w perspektywie krajowej i globalnej: Wyzwania w obszarze pedagogiki i psychologii*. Oficyna Wydawnicza Staropolskiej Akademii Nauk Stosowanych.
- Jarvis, J. A., Otero, C., Poff, J. M., Dufur, M. J., Pribesh, S. L. (2023). Family structure and child behavior in the United Kingdom [Struktura rodziny i zachowanie dzieci w Wielkiej Brytanii]. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 160–179. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02159-z>.
- Kluczyńska, S., Sokołowska, E. (2023). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – wyzwania i rekomendacje. *PW*, 69(27), 67–77. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.0911>.
- Koc-Kozłowiec, B. (2012). Communication barriers in the family [Bariery komunikacyjne w rodzinie]. *Family Upbringing*, 6(2), 99–116. <https://doi.org/10.23734/wwr20122.099.116>.
- Koehler, A. (2024). Behind the curtain: Recommendations for neurodiversity research [Za kurtyną: Zalecenia dotyczące badań nad neuroróżnorodnością]. *The Qualitative Report*, 29(8), 2326–2343. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7360>.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ptak-Chmielewska, A., Baszniak, K., Kurpanik, J. (2022). Wpływ pandemii COVID-19 na stan zdrowia psychicznego społeczeństwa. *Wiadomości Statystyczne. The Polish Statistician*, 67(9), 24–52. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9862>.

- Rodriguez-Hernandez, Y., Horney, J. A., Burke, R. V. (2024). A family-based approach to promoting pediatric mental health recovery in response to the COVID-19 pandemic [Rodzinne podejście do promowania powrotu do zdrowia psychicznego dzieci w odpowiedzi na pandemię COVID-19]. *Journal of Family Health*, 15(2), 89–104. <https://doi.org/10.1177/08901171241266610>.
- Romanowska-Jonio, S. (2024). The family in the context of socio-cultural changes in light of own research [Rodzina w kontekście przemian społeczno-kulturowych w świetle badań własnych]. *Family Upbringing*, 31(2), 235–253. <https://doi.org/10.61905/www/193172>.
- Schuck, R. K., Choi, S., Baiden, K. M. P., Dwyer, P., Uljarević, M. (2024). The Neurodiversity Attitudes Questionnaire: Development and initial validation [Kwestionariusz Postaw wobec Neuroróżnorodności: Opracowanie i wstępna walidacja]. *Autism*, 28(4), 1–13. <https://doi.org/10.1177/13623613241245756>.
- Sikorski, W. (2023). *Psychologia relacji wewnątrzrodzinnych. Komunikowanie się i psychoterapia*. Difin.
- Silk, J. S., Price, M. N., McNally, S. (2013). “You can do it!”: The role of parental encouragement of bravery in child anxiety treatment [„Możesz to zrobić!”: Rola rodzicielskiej zachęty do odwagi w leczeniu lęku u dzieci]. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(5), 439–446. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.06.002>.
- UNICEF. (2021). *Problemy zdrowia psychicznego u dzieci w czasie pandemii COVID-19*. UNICEF Polska. Pobrano 27.11.2024 z: <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/news/problemy-zdrowia-psychicznego-u-dzieci-w-czasie-pandemii-covid-19-to-wierzcholek-gory-lodowej>.
- Włoka, A. (2011). Rodzina dysfunkcyjna w perspektywie psychologiczno-socjologicznej. *Academia Ignatianum*, 129–139. Pobrano 30.11.2024 z: https://www.academia.edu/78398353/Rodzina_dysfunkcyjna_w_perspektywie_psychologiczno_socjologicznej.
- Zawada, E. (2023). Diagnostyczne aspekty analizy rysunków rodziny dziecka. *Wychowanie w Rodzinie*, 30(1), 33–5. <https://doi.org/10.61905/www/175088>.

Młodzi dorośli – w granicach, czy poza granicami rodzinnego systemu? Sytuacje graniczne przeżywane w rodzinie oraz ich konsekwencje dla dalszego życia wkraczających w dorosłość

Young Adults: Within or Beyond the Boundaries of the Family System? Boundary Experiences in the Family and Their Consequences for the Future Lives of Emerging Adults

STRESZCZENIE

Celem badania było poznanie sytuacji granicznych doświadczanych przez młodych dorosłych oraz nadawanych im znaczeń. Opisano współczesną rzeczywistość, w której osoby te wkraczają w dorosłość, a także zmiany w ich funkcjonowaniu w okresie wczesnej dorosłości. Zwrócono uwagę na kryzys zdrowia psychicznego i samotności w tej grupie wiekowej. Odwołano się do koncepcji sytuacji granicznych Karla Jaspersa. Badanie miało charakter jakościowy i obejmowało analizę 69 anonimowych opisów sytuacji granicznych oraz 7 wywiadów indywidualnych. Uczestnicy badania byli w wieku od 18 do 25 lat. Zebrany materiał analizowano na podstawie założeń myśli egzystencjalnej, fenomenologii oraz hermeneutyki. W artykule przedstawiono doświadczenia graniczne przeżywane w kontekście rodzinnym: przemoc, rodziny rodzeństwa, uzależnienie od alkoholu rodzica, rozwód oraz śmierć członka rodziny, a także reakcje na te doświadczenia oraz ich wpływ na dalsze życie młodych dorosłych.

Słowa kluczowe: sytuacje graniczne, młodzi dorośli, rodzina, zaburzenia psychiczne, samotność

ABSTRACT

The aim of the study was to understand the boundary situations experienced by young adults and the meanings they attribute to them. The study described the contemporary reality in which young people transition into adulthood and the changes in their functioning. Attention was drawn to the mental health crisis and loneliness in this age group. The study referred to Jaspers' concept of boundary situations. It was a qualitative study that included the analysis of 69 anonymous descriptions of boundary situations and 7 individual interviews. The participants were aged 18–25. The collected material was analyzed based on existential thought, phenomenology, and hermeneutics. The article presented boundary experiences in a family context: violence, the birth of siblings, parental alcohol addiction, divorce, and the death of a family member, as well as the reactions to these experiences and their impact on the further lives of young adults.

Keywords: boundary situations, young adults, family, mental disorders, loneliness

Wstęp

Socjologowie opisując współczesną rzeczywistość świata zachodniego, zwracają uwagę na płynność oraz bezgraniczność funkcjonowania ponowoczesnego człowieka. Zygmunt Bauman (2006) wprowadził termin *płynna nowoczesność*, podkreślając bezgraniczność, lekkość i brak stałości funkcjonowania we współczesnym świecie. John Urry (2009) przedstawił nowe oblicze socjologii, która powinna uwzględniać różnorodne formy mobilności, akcentując tym samym fakt, iż człowiek funkcjonujący w zglobalizowanym świecie, staje się „turystą”, dokonującym eksploracji bez konieczności stałego osadzenia.

Metafory płynności i lekkości trafnie odzwierciedlają funkcjonowanie młodych dorosłych, którzy, znajdując się pomiędzy (*in between*) adolescencją a dorosłością, rozpoczynają kształtowanie dojrzałej tożsamości (Arnett, 2014). Dotychczas za zadania rozwojowe, istotne we wczesnej dorosłości, uznawano: wyprowadzenie się z domu rodzinnego, zakończenie edukacji, rozpoczęcie pierwszej pracy, zawarcie związku małżeńskiego oraz założenie rodziny (Gurba, 2019). Aktualnie zwraca się uwagę na fakt, że młodzi ludzie – w szczególności osoby studiujące – coraz rzadziej w odpowiednim czasie realizują zadania stanowiące pomost między adolescencją a dorosłością (Nilsen i Brannen, 2002). Jeffrey Arnett (2014) na podstawie badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych wśród osób studiujących, zaproponował nowy okres rozwojowy – wyłaniającą się dorosłość (*emerging adulthood*) – trwający od 18 do 25–29 roku życia i charakteryzujący się: niestabilnością, koncentracją na sobie oraz eksperymentowaniem.

Ważnym zadaniem stojącym przed młodymi dorosłymi jest rozwijanie niezależności oraz budowanie systemu wartości, który nie musi być ściśle związany z normami przekazanymi przez rodziców lub opiekunów (Glanc, 2011). W czasach płynnej nowoczesności dotychczas kształtujące tożsamość wzorce kulturowe oraz tradycje religijne

ulegają przemianom i coraz rzadziej stanowią stałe punkty odniesienia (Han, 2024). Funkcjonowanie w ciągle zmieniającym się świecie wymaga od młodych ludzi elastyczności oraz otwartości. Być może wiąże się to również z koniecznością oderwania się od swoich korzeni, które wrastając w ziemię, jednocześnie ograniczają w ruchu. Grunt dotychczas współdzielony między pokoleniami oraz pielęgnowany za pomocą rodzinnych tradycji, może tracić na znaczeniu w świecie, którego ważnym elementem jest mobilność oraz brak zakorzenienia (Bauman, 2006; Urry, 2009).

Według Arnetta (2014) byciu pomiędzy adolescencją a dorosłością towarzyszy zwiększony poziom eksploracji, entuzjazmu oraz otwartości na doświadczenia. Jednocześnie coraz częściej zwraca się uwagę na zwiększającą się wśród młodych dorosłych ilość objawów depresyjnych oraz lękowych, nasilony stres, a także podwyższone ryzyko podjęcia próby samobójczej¹ (Franczok-Kuczmowska i Kuzian, 2018). Ten dualny obraz rzeczywistości można rozumieć jako konsekwencję, a jednocześnie warunek funkcjonowania w bezgranicznej rzeczywistości, która umożliwia eksplorację oraz wszechstronny rozwój, jednocześnie zwiększając poczucie niepewności i lęku (Glanc, 2011).

Młodzi dorośli zaczynają kształtować własną drogę życiową i biorą odpowiedzialność za podejmowane decyzje. Mimo rosnącej niezależności, wkraczają oni w dorosłość z bagażem doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego. Zdarzenia takie jak choroba lub śmierć członka rodziny, rozwód rodziców, czy utrata pracy, stanowią szczególne wyzwanie dla systemu rodzinnego. Z jednej strony istnieje potencjał do pozytywnego przepracowania tych doświadczeń, z drugiej – pojawia się ryzyko wystąpienia kryzysu, który może dotknąć również najmłodszych członków rodziny (Liberska, 2016).

Karl Jaspers (1990) wprowadził pojęcie sytuacji granicznych, wśród których wyróżnił: walkę, przypadek, winę oraz śmierć. Ważnym elementem tych doświadczeń jest cierpienie, samotność oraz odsłonięcie egzystencjalnej pozycji człowieka w świecie. W sytuacji granicznej wszystko, co człowiek wiedział o sobie oraz o świecie, ulega rozpadowi (Żelazny, 2019). Według Jaspersa, osoby, które świadomie przeobrażają swoją tożsamość, mogą przekroczyć sytuację graniczną i doświadczyć transcendencji. Natomiast osoby ogarnięte bezradnością, które nie zmierzają się ze swoją granicą, mogą doświadczyć dezintegracji osobowości (Chmielnik, 2010).

Wydaje się, że we współczesnej kulturze brakuje zaciekawienia egzystencjalnym przeżywaniem świata przez młodych dorosłych. Powszechnie podtrzymywane przekonanie, iż młodość jest najlepszym okresem w życiu – kojarzonym z radością, konsumpcją

¹ W 2023 roku najwyższy wskaźnik prób samobójczych oraz samobójczych śmierci w grupach wiekowych rozwojowych: 13–18 lat (2054), 19–24 (1736) stanowił 25% zamachów samobójczych ogółem. Od 2017 do 2023 liczba zamachów samobójczych wzrosła o 193% dla grupy wiekowej 13–18 lat (702; 2054); oraz o 52% dla grupy 19–24 lata (1143; 1736).

Źródło: <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachysamobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html> (tabela: Zamachy samobójcze – grupa wiekowa, dzień tygodnia – 2017–2023).

i indywidualizmem – ogranicza przestrzeń do rozmowy o tym, co trudne. W tym kontekście autorka stawia pytanie: Czy w świecie potencjalnie nieograniczonych możliwości młodzi dorośli mogą doświadczać sytuacji granicznych?

Metoda

Przedstawione badanie prowadzone było w ramach pracy magisterskiej (Łuczywek, 2024). Aktualnie rozwijane jest w ramach rozprawy doktorskiej. Badanie opiera się na metodologii jakościowej, a jego celem jest „[...] odkrywanie znaczeń, jakie podmiot nadaje zdarzeniom” (Straś-Romanowska, 2010, s. 100). Autorka zadaje pytania o to, jakie sytuacje graniczne są doświadczane przez wkraczających w dorosłość oraz w jaki sposób są one przeżywane. Metoda jakościowa, którą rozumieć można jako sposób uprawiania nauki w „ludzkiej perspektywie”, skupia się na indywidualnych przeżyciach, poszukując istoty doświadczenia oraz traktując je w sposób całościowy (Hess-Wiktor i Opoczyńska, 2014).

Do udziału w badaniu zaproszono osoby znajdujące się w okresie wyłaniającej się dorosłości, w wieku od 18 do 25 lat. Uczestników badania odnajdowano na grupach na Facebooku, na które wstawiano formularz składający się z następujących części:

- zapewnienie o anonimowości i pytanie o zgodę na udział w badaniu,
- prośba o podanie wieku,
- prośba o opisanie własnego doświadczenia, przychodzącego na myśl podczas czytania podanego opisu: „Moje życie przebiegało tak jak zawsze, aż pojawiło się coś, co wyrosło przede mną jak granica. Nie wiedziałam(em) co z nią zrobić, ale coś zrobić musiałam(em), dodatkowo czułam(em), że w doświadczeniu tym jestem sam(a). Potem wszystko było już inaczej”,
- pytanie o chęć wzięcia udziału w wywiadzie indywidualnym,
- prośba o kontakt mailowy z autorką badania dla osób zainteresowanych rozmową.

Formularz odpowiedzi wypełniło 69 osób, które w sposób anonimowy podzieliły się swoim doświadczeniem granicznym. Zebrany materiał został poddany analizie jakościowej. W trakcie wielokrotnego czytania odpowiedzi autorka wyodrębniła wspólne elementy sytuacji granicznych, które następnie zostały opisane. W następnej kolejności, z 7 osobami, które chciały opowiedzieć o swoim doświadczeniu granicznym, prowadzono wywiady indywidualne trwające średnio 60 minut każdy. Każda z osób została poinformowana o poufności oraz dobrowolności udziału w badaniu, a także możliwości rezygnacji z rozmowy w każdym momencie. Uczestnicy wyrazili zgodę na udział w badaniu oraz nagranie jego przebiegu. Wywiady były częściowo ustrukturyzowane, dotyczyły pozostawionego w ankiecie opisu, a ich celem było ujawnienie indywidualnych znaczeń nadawanych przez osoby badane. Transkrybowane wywiady zostały poddane analizie, której celem było odnalezienie odpowiedzi na pytania:

- o to, co przedgraniczne: co stwarzało grunt dla granicy oraz co zostało przez nią odebrane; o to, co graniczne: co zostało uznane za granicę oraz jakie działanie wymusiła ona na badanych;
- o to, co bezgraniczne: jak doświadczenie graniczne wpłynęło na dalsze życie.

Inspiracją autorki w trakcie analizy materiału były: psychologia egzystencjalna, fenomenologia oraz hermeneutyka. Głównym celem tak prowadzonego badania było poznanie indywidualnych sposobów przeżywania sytuacji granicznych oraz nadawanych im znaczeń, a następnie przedstawienie interpretacji zebranych danych dokonanej przez badaczkę (Hess-Wiktor i Opoczyńska, 2014). W artykule zaprezentowano sytuacje graniczne przeżywane w kontekście rodzinnym oraz sposoby, w jakie członkowie rodziny reagowali na nie.

Wyniki

Sytuacje graniczne związane z systemem rodzinnym

Przemoc w rodzinie

Młodzi dorośli opisywali przemoc, której doświadczyli w domu rodzinnym w dzieciństwie oraz adolescencji. Pisząc z perspektywy czasu (oraz dystansu) opisywali emocje oraz trudności, z jakimi musieli się mierzyć:

Po urodzeniu siostry było już tylko gorzej, działa się to przez mojego ojca, wszczynał codziennie ogromne awantury, stosował przemoc psychiczną, fizyczną, ekonomiczną – nie dawał pieniędzy na nic, zabierał nam nasze rzeczy.

W opisach pojawiało się uczucie ogromnego strachu, lecz również odpowiedzialności za pozostałych członków rodziny, w tym młodsze rodzeństwo. Przemoc jako pojedyncze wydarzenie lub doświadczana w „cyklu” pozostawia po sobie ślad, który niełatwo jest zmyć (Grygorczuk i in., 2009). Większość badanych zwracała uwagę na fakt, że w okresie największej przemocy – nawet mimo potrzeby – nie mieli z kim porozmawiać o tym doświadczeniu. Po latach decydowali się na udział w psychoterapii lub w sesjach psychologicznych – doświadczenie rodzinne przenosząc do gabinetu. Wkraczając na drogę dorosłości, badane osoby wraz ze sobą niosły bagaż tych doświadczeń:

Dogoniło mnie dzieciństwo – ogrom przemocy, jakiej doznałem. Jak to, czym nasiąknęłam będąc dzieckiem, wpłynęło na moje poczucie wartości, lub też raczej brak tego poczucia.

Narodziny kolejnego dziecka

W wypowiedziach osób badanych, głównie wyobrażona lub realna utrata zainteresowania oraz troski rodziców po narodzinach rodzeństwa, stanowiła granicę nie do przekroczenia:

Poczułam, że rodzice się mną znudzili, że nie jestem wystarczająco dobrym dzieckiem i dlatego ma się urodzić nowe. Całkowicie w to wierzyłam. Rodzice nie porozmawiali ze mną o tym i nie wytłumaczyli, że dalej mnie kochają. W ogóle nie cieszyłam się na widok brata, nie bawiłam się z nim, co wywołało konflikt między moją mamą a mną.

Doświadczenie utraty miłości w niektórych opisach wiązało się z późniejszym pojawianiem się objawów zaburzeń psychicznych m.in. depresji, anoreksji, a także myśli samobójczych. Słowa jednej z uczestniczek badania:

Poczułam się całkowicie sama. Ten czas kojarzy mi się z mrokiem, zimnem i pustką. Zdiagnozowano wtedy u mnie anoreksję, doświadczałam myśli samobójczych. Wyobrażałam sobie swoje samobójstwo, planowałam je, wybierałam miejsca i sposoby. Miałam wtedy nie tyle potrzebę śmierci, co zniknięcia, niebytu.

Uzależnienie od alkoholu członka rodziny

W tym kontekście młodzi dorośli najczęściej opisywali „zerwane” relacje, a także sytuacje kryzysowe związane z wypadkiem lub ze śmiercią uzależnionego od alkoholu rodzica:

Pojechałam do szpitala, gdzie lekarze pozwolili mi zobaczyć się z tatą. W tamtym momencie doznałam ogromnego szoku, widząc ojca w tragicznym stanie [...]. W momencie, gdy uświadomiłam sobie, że całą sytuację wywołało nadużywanie alkoholu, załamalam się. Od tamtej chwili ciągle mam z tyłu głowy myśl, że niedługo mój tata może umrzeć.

W opisach oraz rozmowach z badanymi osobami powtarzał się wątek straty. Dotyczył on utraty relacji, nadziei na to, że w przyszłości będzie lepiej, a także poczucia, że zasługuje się na miłość oraz wsparcie ze strony uzależnionego od alkoholu rodzica:

Taka tęsknota przed wyobrażeniem relacji z ojcem, że chciałbym mieć taką relację, że chciałbym do niego zadzwonić, powiedzieć mu „hej”, albo zbić pionę, albo mieć w ogóle jakieś poparcie.

Rozwód rodziców

Rozwód rodziców stanowił granicę, która dzieliła świat dziecka na dwa coraz mniej zależne od siebie światy – mamy oraz taty. Wiązało się to z brakiem zrozumienia, a także żalem związanym z pozostawieniem dziecka bez wyjaśnienia sytuacji, w której się znalazło:

Moja mama powiedziała mi o tej decyzji. Nie rozumiałam wtedy, co się dzieje oraz tego, co stało się z moją rodziną. Jestem najmłodsza z rodzeństwa i nigdy nikt nie wytłumaczył mi tej sytuacji w taki sposób, żebym jako dziecko zrozumiała, co się dzieje w moim życiu.

Niektóre z badanych osób opisywało „sposoby”, w jakie próbowali ponownie zwrócić na siebie uwagę rodziców. Najczęściej były to ucieczki z domu oraz samookaleczanie się. Te zachowania dziecka lub nastolatka według osób badanych, nie były analizowane w kontekście doświadczenia rozvodu rodziców. Często to w wyniku terapii udawało się rozpocząć rozmowę na ten temat, mimo, że więzy w niektórych rodzinach zostały już zerwane:

To był moment w moim życiu, kiedy wiele aspektów stało się dla mnie trudnych i zupełnie nie wiedziałam, jak poradzić sobie z moimi emocjami. Dopiero jako dorosła kobieta, przy pomocy terapii, zrozumiałam, jak bardzo ta sytuacja wpłynęła na mnie oraz moje przyszłe relacje.

Śmierć członka rodziny

Według Karla Jaspersa (1990) śmierć jest jedną z czterech sytuacji granicznych, które człowiek napotyka na swojej drodze oraz przed którymi nie jest w stanie się uchronić. W młodości zetknięcie się ze śmiercią bliskiej osoby oraz doświadczenie żałoby, często przeżywane są po raz pierwszy. Jednocześnie w kulturze zachodniej coraz mniej jest rytuałów umożliwiających wyrażenie bólu po stracie. Bezgraniczna przestrzeń, w której brakuje miejsca na rozmowę o stracie, śmierci oraz chorobie, być może zamyka młodych dorosłych w ich doświadczeniu oraz zwiększa poczucie samotności:

W gimnazjum byłam prześladowana i szykanowana przez jedną dziewczynę, w międzyczasie przeżyłam pierwszą w swoim życiu śmierć bliskich mi osób, a dodatkowo nie miałam znajomych i byłam zamknięta w sobie. Miałam atak paniki za atakiem i nie byłam w stanie normalnie funkcjonować.

Reakcje członków rodziny na sytuacje graniczne

Brak poszukiwania wsparcia u członków rodziny

Sytuacje graniczne mające związek z systemem rodzinnym mogą być przeżywane z różną intensywnością przez poszczególnych członków rodziny, lecz są doświadczeniem wspólnym dla każdego z nich – co nie oznacza, że współdzielonym. Najczęściej osoby badane opisywały własne „zmagania” oraz próby „pokonania” swoich granic, bez poszukiwania wsparcia wśród pozostałych członków rodziny. Jako, że doświadczenia graniczne nierzadko wiązały się z objawami lękowymi oraz depresyjnymi, a także myślami samobójczymi, jednym ze sposobów ponownego odnalezienia siebie było uczestnictwo w psychoterapii:

Przez długi czas nie mogłam sobie z tym poradzić, byłam rozkojarzona, smutna i czułam się niezrozumiana. Czułam, że zostałam, z tym wszystkim sama, ponie-

waż moje rodzeństwo wraz z mamą żywią do taty bardzo silne negatywne uczucia. Długo starałam się poradzić sobie z tym wszystkim sama, jednak kilka miesięcy po całym wydarzeniu, uświadomiłam sobie, że stoję pod ścianą i nie jestem w stanie pójść dalej. W związku z tym postanowiłam sięgnąć po pomoc psychoterapeuty.

Mam liczną rodzinę, jednak nie mogłam nikomu się pożalić, bo wiem, że widzą we mnie silną osobę, która niesie wsparcie innym, osobę, która zawsze sobie radzi sama. To nie jest tak, że nie chce przy nich okazywać słabości, chodzi po prostu o to, że wiele osób w mojej rodzinie stale uczęszcza na terapię (w związku z depresją czy próbą przepracowania traumy). A ja po prostu nie chce dokładać im moich problemów, zawsze daję sobie jakoś radę.

Brak zrozumienia sytuacji przez członków rodziny

Sytuacje graniczne takie jak: doświadczenie ataków paniki, objawów lęku uogólnionego lub depresji, często wiązały się z niezrozumieniem oraz umniejszaniem przez pozostałych członków rodziny:

W pewnym momencie zaczęłam się obawiać różnych absurdalnych rzeczy, np. zaczęłam panicznie się bać, co się stanie po śmierci albo jakiejś konkretnej choroby. Nie potrafiłam sobie kompletnie z tym poradzić, a rodzice nie potrafili tego zrozumieć. Pytali o rady swoich znajomych, ale ich znajomi mieli podejsiedzieć tematowi terapii dziecka, sugerując, że gdy pójdzie ono pojeździć na łyżwach czy na siłownię, samo przejdzie.

Młodzi dorośli wspominali również o sytuacjach granicznych doświadczanych w szkole m.in.: przemocy i agresji słownej, prześladowania oraz wykluczenia, które również „bagatelizowane” były przez rodziców oraz nauczycieli.

Rodzina jako źródło wsparcia w sytuacji granicznej

Niektórzy uczestnicy badania wspominali, że członkowie rodziny stanowili źródło wsparcia w momencie doświadczenia sytuacji granicznej. Jednak najczęściej sięgali oni po wsparcie, gdy już dłużej nie potrafili radzić sobie sami. Traktowali więc pomoc rodziców jako ostateczność:

W drugiej klasie podstawówki zaczęłam być wyśmiewana przez moich rówieśników. Obelgi dotyczyły między innymi mojego wyglądu, co przełożyło się na moje postrzeganie siebie, nawet obecnie. Zdarzyło się, że wyrzucono mój plecak do śmieci, a nauczyciel nie zareagował. Dopiero gdy bałam się wyjść z domu, poprosiłam moją mamę o pomoc.

Ograniczenia badania

Badanie miało charakter jakościowy oraz eksploracyjny. Zaletą tego sposobu prowadzenia badania było poznanie doświadczeń, które nie zostałyby ujawnione w trakcie

badan kwestionariuszowych, podczas których autorka musiałaby ograniczyć potencjalny zbiór odpowiedzi do wybranych wcześniej kategorii. We współczesnej literaturze psychologicznej brakuje jednak spójnej teorii dotyczącej doświadczeń granicznych, w szczególności przeżywanych przez młodych dorosłych. Zaproszenie do rozmowy oraz zapytanie młodych dorosłych o ich przeżycie, miało również na celu pokazanie im, że mogą mówić o tym, co trudne i bolesne.

Taki charakter badania ma swoje ograniczenia, nie można bowiem wysunąć wniosków statystycznych dotyczących częstotliwości, z jaką młodzi dorośli doświadczają sytuacji granicznych, nie jest również możliwe zbadanie związków pomiędzy przeżywaniem sytuacji granicznych oraz ujawnianiem się objawów zaburzeń psychicznych. W tym celu warto byłoby dokonać analiz ilościowych, w szczególności badań korelacyjnych.

Kolejnym ograniczeniem badania był sposób rozpoznania sytuacji granicznych poprzez opis dokonany przez autorkę na podstawie literatury. Być może do tego opisu bardziej pasowały doświadczenia kryzysowe, a inne przeżycia natury granicznej (szczególnie te pozytywne) pozostały poza zasięgiem tak prowadzonego badania.

Potencjalnym ograniczeniem badania może być subiektywizm przedstawianych przez uczestników oraz dokonanych przez autorkę interpretacji. U podstaw wybranego przez autorkę podejścia idiograficznego leży jednak przekonanie o znaczeniu badań psychologicznych opartych na odczytywaniu sensów oraz włączaniu w strukturę rozumienia własnych interpretacji, które z natury mają charakter subiektywny.

Podsumowanie

W trakcie badania poznano indywidualne opowieści dotyczące sytuacji granicznych. Granice najczęściej ujawniały się w dzieciństwie oraz adolescencji i wpływały na dalsze życie we wczesnej dorosłości. Większość badanych osób nie dzieliła się doświadczeniem z członkami rodziny, przeżywając je w samotności lub poszukując wsparcia psychologicznego. Wydaje się więc szczególnie istotne, by stworzyć przestrzeń, w której młodzi dorośli mogą ujawniać swoje trudności oraz wyrażać egzystencjalne dylematy. We współczesnym społeczeństwie, w którym coraz częściej zachęca się młodych ludzi do eksploracji, otwartości oraz niezależności, bardzo ważne wydaje się dostrzeganie tych osób, które nie pasują do tego opisu, zmagając się z granicami, których bardzo często nie potrafią sami przekroczyć. Dalsze poznawanie sytuacji granicznych doświadczanych przez wkraczających w dorosłość wydaje się istotne, uwzględniając dostrzegalny kryzys zdrowia psychicznego i wzrost objawów zaburzeń depresyjnych oraz lękowych w tej grupie wiekowej.

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.) [Wschodząca dorosłość: Kręta droga od późnych nastolatków do dwudziestolatków]. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001>.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.
- Brannen, J., Nilsen, A. (2002). Young people's time perspectives: From youth to adulthood [Perspektywy czasowe młodych ludzi: Od młodości do dorosłości]. *Sociology*, 36(3), 513–537. <https://doi.org/10.1177/0038038502036003002>.
- Franczok-Kuczmowska, A., Kuzian, M. (2018). Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania i zdrowia psychicznego w okresie wczesnej dorosłości. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 9, 115–134. <https://doi.org/10.24917/20845596.11.8>.
- Glanc, Z. (2011). Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej: Mozaika wymiarów dorosłości. *Edukacja Dorosłych*, 1, 115–132.
- Grygorczuk, A., Dzierżanowski, K., Kiluk, T. (2009). Mechanizmy psychologiczne występujące w relacji ofiara-sprawca przemocy. *Psychiatria*, 6(2), 61–65.
- Gurba, E. (2019). Wczesna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 287–311). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Han, B.-C. (2024). *Kryzys narracji i inne eseje*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Hess-Wiktor, K., Opoczyńska-Morasiewicz, M. (2014). Przegląd metod badawczych stosowanych w ujęciu idiograficznym. W: M. Opoczyńska-Morasiewicz (red.), *Poza zasadą powszechności: Próby idiograficzne* (ss. 167–191). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji: Wybór pism*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Krzaklewska, E. (2022). Młodość w procesach wchodzenia w dorosłość: Refleksje z perspektywy przemian przebiegu życia. *Rocznik Lubuski*, 48(1), 39–54. <https://doi.org/10.34768/rl.2022.v481.04>.
- Liberska, H. (2016). Uwarunkowania zmian rozwojowych w wybranych modelach rodziny. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 1, 47–60.
- Łuczywek, M. (2024). *(Bez)graniczna młodość? Opowieści o granicach ujawniających się na drodze ku dorosłości* [Niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Jagielloński.
- Straś-Romanowska, M. (2010). Badania ilościowe vs jakościowe: Pytanie o tożsamość psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, 13(1), 97–105.
- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żelazny, M. (2019). *Filozofia Jaspersa*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Zarządzanie stresem w codziennym życiu rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Stress Management in the Daily Life of a Family with a Child with Special Educational Needs

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi przegląd narracyjny dotyczący skutecznych sposobów zarządzania stresem, które mogą być wykorzystywane przez rodziny w codziennym życiu z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Celem pracy było zebranie oraz analiza wyników badań naukowych dotyczących zarządzania stresem w wymienionej grupie rodziców. W pracy wykorzystano literaturę krajową oraz zagraniczną z zakresu pedagogiki specjalnej i psychologii zdrowia. Wyniki przeglądu narracyjnego potwierdzają skuteczność wybranych sposobów, w tym technik i narzędzi zarządzania stresem, w codziennym życiu rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, stres, zarządzanie stresem, techniki, narzędzia

ABSTRACT

The article is a narrative review devoted to effective ways of managing stress that families can use daily with a child with special educational needs. The work aimed to collect and analyse the results of scientific research on stress management in the above-mentioned group of parents. The work uses domestic and foreign literature in the fields of special pedagogy and health psychology. The results of the narrative review confirm the effectiveness of selected methods, including stress management techniques and tools, in the daily lives of families with children with special educational needs.

Keywords: special educational needs, stress, stress management, techniques, tools

Wstęp

Stres jest wszechobecnym zjawiskiem, nieodłącznym elementem życia ludzkiego, który w różnorodny sposób wpływa na życie jednostki. W zależności od postrzeganej perspektywy, biologicznej, psychologicznej, istnieje wiele modeli teoretycznych mechanizmu stresu. W pracy omówiono perspektywę psychologiczną Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984), uwzględniającą zarządzanie stresem, kwestię istotną z punktu widzenia omawianego tematu. Badania pokazują, że rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doświadczają wyższego poziomu stresu w porównaniu do rodziców, których dzieci rozwijają się prawidłowo. Dlatego zrozumienie źródeł stresu, a następnie wdrażanie skutecznych sposobów zarządzania stresem jest kluczowe dla poprawy codziennego życia rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niniejszy przegląd narracyjny ma na celu analizę wyników badań, które potwierdzają skuteczność najważniejszych sposobów, w tym technik i narzędzi zarządzania stresem w codziennym życiu rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Specjalne potrzeby edukacyjne, definicja terminu

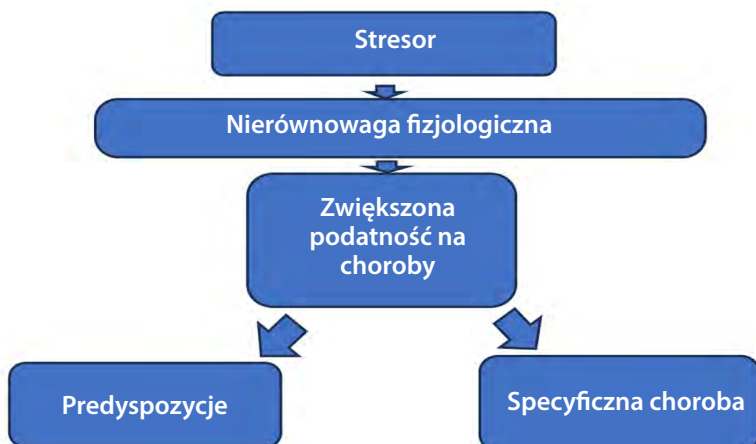
Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, to osoby mające zdiagnozowane objawy, które utrudniają lub uniemożliwiają ich funkcjonowanie w obszarach: ruchowym, poznawczym, sensorycznym, emocjonalno-społecznym, psychicznym lub komunikacyjnym. To osoby, u których stwierdza się wszelkie dysfunkcje, zagrożenie niepełnosprawnością lub niepełnosprawności, które mogą wpływać negatywnie na dalszy ich rozwój (Zaremba, 2014). Dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to grupa obejmująca osoby od momentu narodzin do rozpoczęcia nauki w szkole. Z kolei dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi definiuje się jako osoby od chwili rozpoczęcia nauki w szkole, do jej ukończenia (Zaremba, 2014).

Ujęcie stresu w kontekście psychologicznym

W kontekście psychologicznym stres rozumie się jako szczególny związek między osobą a otoczeniem, który postrzegany jest przez osobę jako obciążający i zagrażający jej dobrostanowi. Kluczową rolę w tym modelu odgrywają procesy oceny poznawczej oraz radzenia sobie (Lazarus i Folkman, 1984). Według Lazarusa i Folkman (1984) ocena poznawcza jest procesem oceniającym, przy pomocy którego określa się w jakim stopniu i dlaczego relacja, czy relacje między osobą a otoczeniem są stresujące. Natomiast radzenie sobie to proces, przy pomocy którego osoba radzi sobie w wymaganiach wynikających z relacji pomiędzy osobą a środowiskiem, które generują emocje i oceniane

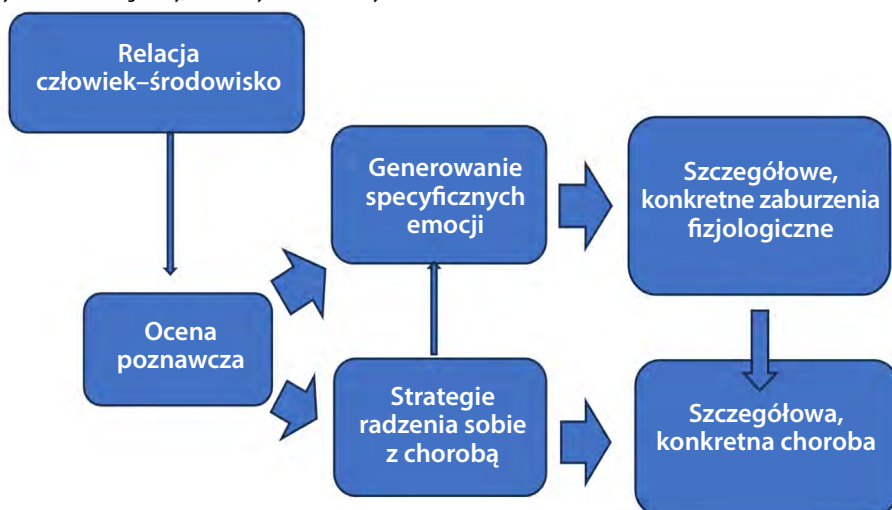
są jako stresujące (Lazarus i Folkman, 1984). Badacze ocenę poznawczą podzielili na pierwotną i wtórną. W ocenie pierwotnej wyróżniono trzy jej rodzaje, to jest: nieistotna, łagodna-pozytywna, stresująca. O kategorii nieistotnej można mówić wówczas, gdy środowisko w spotkaniu z osobą, nie ma żadnego wpływu na jej dobrostan. W tej sytuacji, osoba ani nic nie zyskuje, ani nic nie traci. Ocena łagodna-pozytywna powstaje w przypadku spotkania, które interpretowane jest jako pozytywne (zachowuje albo poprawia dobrostan). Cechy charakterystyczne tych ocen to przyjemne emocje, np. miłość, radość. Z kolei w ocenie stresu bierze się pod uwagę krzywdę (stratę), zagrożenie i wyzwanie. O stracie mówi się wtedy, gdy osoba doznała już szkody (uraz, utrata ukochanej osoby). Zagrożenia są przewidywalne, ale jeszcze nie nastąpiły. Natomiast wyzwanie związane jest z mobilizacją wysiłków zaradczych. Koncentruje się na potencjale zysku. Jego charakterystyczne cechy to zapał, podekscytowanie (Lazarus i Folkman, 1984). Ocena wtórna, to coś więcej niż ocena pierwotna. Polega bowiem na wykryciu wszystkiego, co można zrobić. Bierze pod uwagę prawdopodobieństwo skutecznego zastosowania różnych strategii radzenia sobie z sytuacjami. Obydwie oceny – zarówno pierwotna, jak i wtórna – współdziałają ze sobą w zakresie kształtowania stopnia stresu, a także siły reakcji emocjonalnej (Lazarus i Folkman, 1984). Radzenie sobie jest procesem, a jego złożoność w różny sposób przekłada się na wyniki choroby. Należy jednak zauważyć, że szczegółowe modele – w porównaniu z modelami – zyskują na znaczeniu, ponieważ obejmują procesy oceny poznawczej i radzenia sobie. Procesy te z kolei modyfikują emocje i towarzyszące zaburzenia fizjologiczne, a tym samym wpływają na reakcję psychiczną. Różnice pomiędzy ogólnym modelem choroby a szczegółowym, konkretnym modelem choroby obrazują rysunki 1 oraz 2 (Lazarus i Folkman, 1984).

Rysunek 1. Ogólny model choroby



Źródło: (Lazarus i Folkman, 1984).

Rysunek 2. Szczegółowy, konkretny model choroby



Źródło: (Lazarus i Folkman, 1984).

Czynniki wpływające na poziom stresu rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W codziennym życiu rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doświadczają wielu obciążeń i sytuacji stresujących. Czynniki wpływające na poziom ich stresu mogą być różnorodne. Biorąc pod uwagę omówione rozważania Lazarusa i Folkmana, źródłem stresu są interakcje człowieka z otoczeniem. Wśród psychologicznych źródeł stresu należy wymienić nadmierne obciążenie psychiczne oraz napięcie emocjonalne (Terelak, 2008). Źródła stresu psychologicznego obejmują również wszelkiego rodzaju zakłócenia, w tym przeszkody, wymagania, zawody, braki, zwłokę i zaskoczenie (Terelak za: Tomaszewski, 2008); zagrożenia, np. dotyczące pozycji społecznej (Terelak za: Tomaszewski, 2008); depryzację, np. izolację czy monotonię (Terelak za: Tomaszewski, 2008); przeciążenie, wynikające z wysiłku fizycznego lub umysłowego (Terelak za: Tomaszewski, 2008). W kontekście rozpatrywanego tematu omówiono wybrane ustalenia badaczy w odniesieniu do wybranych źródeł stresu rodzicielskiego:

- Stres rodziców związany z chorobą dziecka. Diagnoza choroby dziecka w rodzinie jest jednym z wielu czynników powodującym objawy stresu rodzicielskiego. Badanie Eweliny Chrapek (2016) wykazało, że u rodziców dzieci chorych onkologicznie obserwuje się zwiększone ryzyko występowania, takich objawów psychopatologicznych jak symptomy depresji, lęku czy stresu traumatycznego. Poziom nasilenia tych objawów koreluje z szeregiem zmiennych, które związane są między innymi z chorobą dziecka.

- Stres związany z opieką rodzicielską. Jednym z ważnych czynników powodującym stres rodzicielski jest opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym. Polskie badania Anny Banasiak (2017) wykazały, że matki dzieci z autyzmem i z zespołem Downa, w porównaniu do matek dzieci rozwijających się prawidłowo, postrzegają swoje dzieci jako silniej uzależnione od opieki. Inne badanie potwierdziło, że rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu doświadczają wypalenia rodzicielskiego i przewlekłego stresu, którego przyczyną jest duży ciężar związany z wychowywaniem dziecka (Kossewska, 2020).
- Stres związany z potrzebą opieki instytucjonalnej. W badaniu Banasiak (2017) stwierdzono różnice między matkami dzieci z autyzmem a matkami dzieci z zespołem Downa. Te pierwsze, to jest matki dzieci z autyzmem, doświadczają wyższego poziomu stresu związanego z potrzebą opieki instytucjonalnej niż matki dzieci z zespołem Downa.
- Stres związany z brakiem wsparcia społecznego. Systemowego przeglądu badań nad stresem rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dokonali Andrew W. Y. Cheng i Cynthia Y. Y. Lai (2023). Badanie ujawniło, że jednym z czynników wysokiego poziomu stresu u rodziców jest izolacja społeczna, wynikająca z niewystarczającego wsparcia rodziny, ograniczonych kontaktów społecznych, a nawet osądu ze strony innych i stygmatyzacji.
- Stany emocjonalne. Stany emocjonalne rodziców dzieci z niepełnosprawnością rozwojową determinowane są w szczególności przez chorobę dziecka, a także przez problemy wynikające z choroby podczas wychowania dziecka (Andreyko, 2016). Stany emocjonalne rodziców wynikają głównie z powodu: poważnych wyzwań finansowych związanych z kosztami opieki; przewyciężenia barier nie tylko w znalezieniu, ale i utrzymaniu pracy; dodatkowych kosztów zapewnienia specjalistycznej opieki (Social Finance Ltd., 2011).

Podstawy metodologiczne badań

Dowody na sprawdzone sposoby zarządzania stresem, celem minimalizowania jego negatywnych skutków, wywodzące się z badań naukowych wydają się niezbędne, zwłaszcza w codziennym życiu rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego niniejszy przegląd narracyjny ma na celu omówienie sposobów zarządzania stresem, potwierdzonych wynikami badań naukowych, które mogą wykorzystać rodziny. W pracy zebrano i analizowano źródła zarówno w języku polskim, jak i angielskim, dla zapewnienia szerszego kontekstu badawczego. Uwzględniono najnowsze badania, które obejmowały publikacje z lat, od 2000 roku do 2023 roku. Dla rozwoju badanego zagadnienia jedynie w odniesieniu do omawianych klasycznych teorii, włączono starsze źródła. W strategii wyszukiwania literatury wykorzystano kombinację słów, między innymi *specjalne potrzeby edukacyjne*, *special educational needs*, *zarządzanie stresem*,

stress management, stres rodzicielski, parental stress. Proces selekcji źródeł dotyczył informacji istotnych z punktu widzenia omawianego tematu, to jest sprawdzonych sposobów zarządzania stresem w wybranej grupie rodziców. Analiza danych polegała na grupowaniu wybranych wyników badań koncentrujących się na sprawdzonych sposobach zarządzania stresem w rodzinach wychowujących dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zarządzanie stresem w codziennym życiu rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przegląd badań

Autorka w niniejszym przeglądzie narracyjnym posługuje się sformułowaniem zarządzanie stresem, ponieważ – jak wyjaśniają Lazarus i Folkman (1984) – artykułując to znaczenie, unika się utożsamiania znaczenia definicji radzenia sobie z opanowaniem. Radzenie sobie jest zorientowane na proces, wyklucza zatem zautomatyzowane myśli i zachowania. Wymaga mobilizacji, stale zmieniających się wysiłków poznawczych i behawioralnych, aby zarządzać określonymi wymaganiami ocenianymi jako obciążające. Zarządzanie może obejmować oprócz minimalizowania również tolerowanie, unikanie, akceptowanie stresujących warunków, a nawet próby związane z opanowaniem środowiska (Lazarus i Folkman, 1984).

Do pierwszych sposobów zarządzania stresem należą procesy poznawcze ukierunkowane na zmniejszenie emocji wywołujących stres. Obejmują one takie strategie jak, na przykład unikanie, minimalizowanie lub dystansowanie się od problemu, wydobywanie pozytywnych wartości z negatywnych sytuacji, pozytywne porównania, selektywna uwaga. Zagrożenie prowadzące do zmniejszenia emocji można zmniejszyć między innymi poprzez stosowanie manewrów poznawczych, polegających na zmianie znaczenia sytuacji. Są to wysiłki radzenia sobie o charakterze ponownej oceny, na przykład (Lazarus i Folkman, 1984):

- Zdecydowałem, że są ważniejsze rzeczy, o które należy się martwić.
- Zastanawiałem się, jak bardzo mogłyby być gorsze.
- Zdecydowałem, że nie potrzebowałem go tak bardzo, jak myślałem.

Należy pamiętać, że są wysiłki radzenia sobie, ukierunkowane na zmniejszenie emocji, które nie mają charakteru bezpośredniego zmieniania znaczenia zdarzenia, nie można je utożsamiać jako synonim ponownej oceny. Przykładem może tu być strategia polegająca na selektywnej uwadze albo unikanie. To, czy te strategie zmienią znaczenia, zależy od tego, czego się unika, albo na co zwraca się uwagę. Znaczenie zdarzenia może

pozostać takie samo, nawet wówczas, kiedy jego niektóre aspekty zostaną odrzucone lub odłożone na jakiś czas (Lazarus i Folkman, 1984). Do drugiej grupy sposobów zarządzania stresem należą strategie radzenia sobie ukierunkowane na problem. Obejmują one działania behawioralne, poczynając od zdefiniowania problemu i poszukiwania różnych rozwiązań, z uwzględnieniem ich kosztów i korzyści, aż po wybór konkretnego rozwiązania i podjęcie działania. Jest to obiektywny i analityczny proces skupiony głównie na środowisku, ale także uwzględniający strategie skierowane do wewnątrz (Lazarus i Folkman, 1984).

Wśród skutecznych technik i narzędzi zarządzania stresem należy wymienić:

1. Medytację i techniki *mindfulness*, polegające na medytacji i skupieniu uwagi na chwili obecnej, teraźniejszej i wyciszeniu umysłu. Praktyka medytacji i uważności to nic innego jak świadome wprowadzenie do codziennego życia odrobiny prostoty. Można to zrobić, przeznaczając, na przykład w ciągu dnia, czas na chwilę spędzoną we względnej ciszy i spokoju. Na chwilę, którą można wykorzystać, by skupić się na głównych aspektach życia, jak chociażby oddech, czy płynny przepływ myśli w swoim umyśle. Ćwiczyć uważność, to pamiętać, aby być obecnym we wszystkich swoich chwilach. Można, na przykład uważnie ćwiczyć wynoszenie śmieci. Można uczyć się być świadomym swoich lęków z jednoczesnym wzmacnianiem z czymś głębszym, a mianowicie mądrością, która pozwala pokonać strach, odkryć trochę spokoju czy nadziei w danej sytuacji (Kabat-Zinn, 2005). W badaniach, które przeprowadził Jon Kabat-Zinn dowiedziono, że codzienna praktyka *mindfulness* pomogła uczestnikom programu zredukować stres, przyczyniając się do poprawy ich zdrowia psychicznego (Kabat-Zinn, 2005). Poziom stresu u rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami, za pomocą sześciotygodniowego kursu online opartego na programie uważności, badali Elizabeth Shaffer, Jennifer E. Lape, Joyce Salls (2020). Wyniki badania przeprowadzonego skalą stresu lękowego i depresji ujawniły, że odczuwany poziom stresu rodziców wykazał średnią redukcję stresu o 30% przy porównaniu wyników przed i po interwencji.
2. Planowanie codziennych obowiązków może zminimalizować stres w życiu rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. Uzyskane przez Katarzynę Pająk (2022) wyniki badań wskazują, że planowanie nie jest jedyną, ale częstą strategią radzenia sobie ze stresem zarówno wśród matek dzieci w normie intelektualnej, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, jak również matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.
3. Terapię poznawczo-behawioralną (*cognitive-behavioral therapy – CBT*), jedną z najbardziej skutecznych metod radzenia sobie ze stresem. Terapia CBT traktuje zaburzenia emocjonalne jako mimowolne odruchy, oparte na przypadkowych uwarunkowaniach, które miały miejsce we wcześniejszym życiu osoby. Terapia ta polega na identyfikacji i skorygowaniu błędnych przekonań danej osoby, powstałych we

wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych, powodujących zaburzenia emocjonalne. Pomaga osobie rozwiązać zniekształcenia, które powstały w myśleniu i nauczyć się innych, bardziej realistycznych sposobów ujmowania w słowa swoich doświadczeń (Beck, 1979). Efektywność terapii poznawczo-behawioralnej w modyfikacji poziomu lęku i samooceny u rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu badały między innymi Małgorzata Płoszaj i Joanna Kossewska (2021). Wyniki tych badań wykazały, że interwencja terapeutyczna zrealizowana w podejściu poznawczo-behawioralnym wobec rodziców dzieci z ASD stanowi skuteczną metodę w niwelowaniu poziomu lęku, a także podnoszenia samooceny.

4. Aktywność fizyczna jest również jedną ze skuteczniejszych metod zarządzania stresem. Badania wskazują na stały związek między zwiększonym dobrostanem psychicznym, mierzonym za pomocą różnych inwentarzy psychologicznych, a ćwiczeniami fizycznymi prowadzonymi regularnie (Hassmén i in., 2000).
5. Proste ćwiczenia oddechowe można stosować w każdej sytuacji stresowej, co sprawia, że mogą one być efektywnym narzędziem dla rodziców wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyniki badania Elif Dilan Atilgan i Aysenur Tuncer (2021) potwierdziły większą poprawę poziomu lęku i jakości snu u matek dzieci z niepełnosprawnościami, które uczestniczyły w programie terapeutycznym obejmującym ćwiczenia oddechowe połączone z ćwiczeniami stabilizacji rdzenia trzy sesje tygodniowo przez okres ośmiu tygodni.
6. Wsparcie społeczne. Wyniki uzyskane w badaniach Agnieszki Roszkowskiej (2022) dają podstawę do stwierdzenia, że rodzice dzieci, w przypadku pojawienia się trudnej sytuacji, którą jest diagnoza niepełnosprawności intelektualnej ich dziecka, odczuwają potrzebę i zaczynają poszukiwać wsparcia społecznego. W pierwszej kolejności potrzebę tę kierują do najbliższej rodziny, do współmałżonków, następnie do przyjaciół, sąsiadów lub określonych grup samopomocowych, domów opieki, czy ośrodków wsparcia społecznego. Wyniki badań Park Gyeong-A, Oan Na Lee (2022) wskazują, że matki, które postrzegają wysoki poziom wsparcia społecznego, są mniej narażone na doświadczenie depresji (Gyeong-A. i Oan Na Lee, 2022). Niski poziom wsparcia społecznego postrzeganego przez rodziców dzieci chorych onkologicznie jest powiązany z doświadczaniem przykrych stanów emocjonalnych. Mając to na uwadze, podczas planowania wszelkich działań terapeutycznych należy uruchomić skuteczne strategie zaradcze uwzględniające wpływ wsparcia najbliższego otoczenia, które mogą znacząco poprawiać funkcjonowanie rodzica (Chrapek, 2016). Wyniki innych badań wskazują, że otrzymywane wsparcie społeczne we wszystkich dziedzinach poprawia jakość życia rodziców zarówno matek, jak i ojców wychowujących dziecko z niepełnosprawnościami fizycznymi (Dębska i in., 2022).

- 7 Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, które pomaga rodzicom rozpoznawać i rozumieć stres, a także skutecznie sobie z nim radzić, odgrywa istotną rolę w procesie adaptacji do sytuacji choroby dziecka (Fong i Ali, 2023). Uzyskane wyniki badań wśród matek i ojców dzieci chorych onkologicznie dowiodły, że towarzyszący rodzicom lęk może niekorzystnie wpływać na podejmowane decyzje dotyczące działań zaradczych związanych z chorobą i leczeniem dziecka. Dlatego ukierunkowana pomoc psychologiczna dotycząca radzenia sobie w takiej sytuacji, to jest koncentracja na zadaniowych elementach, mogłaby zwiększyć efektywność wsparcia rodziców wobec dziecka (Bargiel-Matusiewicz i Ziółkowska, 2015).

Ograniczenia

Zastosowany przegląd narracyjny, choć może być użyteczny, to jednak niesie za sobą pewne ograniczenia. Należą do nich subiektywny dobór literatury, który może ograniczać obiektywność badania. Nie wprowadzono także precyzyjnych kryteriów oceny dotyczącej jakości wybranych źródeł, co mogło wpłynąć na końcowe wnioski¹.

Podsumowanie

Zarządzanie stresem w codziennym życiu rodzin z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga kompleksowego podejścia, które łączy wsparcie społeczne, techniki relaksacyjne, aktywność fizyczną, organizację, czy profesjonalne wsparcie psychologiczne.

Przedstawiony przegląd narracyjny podkreśla znaczenie umiejętności zarządzania stresem dla funkcjonowania emocjonalnego matki i ojca podczas choroby dziecka. Stanowi to podstawę do podejmowania ważnych działań praktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem planowania terapii dla tej grupy rodziców.

Bibliografia

- Andreyko, B. (2016). The emotional state of parents in the structure of the stages of the experience of having a child with developmental disabilities [Stan emocjonalny rodziców w strukturze etapów doświadczenia posiadania dziecka z niepełnosprawnością rozwojową]. *Journal of Education Culture and Society*, 7(2), 150–157. <https://doi.org/10.15503/jecs20162.150.157>.
- Atilgan, E. D., Tuncer, A. (2021). The effects of breathing exercises in mothers of children with special health care needs: A randomized controlled trial [Efekty ćwiczeń oddechowych u matek dzieci ze specjalnymi potrzebami zdrowotnymi: Randomizowane badanie kontrolowane]. *Journal of Back and Musculoskeletal Rehabilitation*, 34 (5), 795–804. <https://doi.org/10.3233/BMR-200327>.

¹ J. K. Jesson, L. Matheson, F. M. Lacey, *Doing Your Literature Review. Traditional and Systematic Techniques*, SAGE Publications Ltd, London 2011.

- Banasiak, A. (2017). Stres rodzicielski matek dzieci z autyzmem. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 19, 115–130.
- Bargiel-Matusiewicz, K., Ziółkowska, N. (2015). Style radzenia sobie ze stresem oraz poziom lęku u matek oraz ojców dzieci chorych onkologicznie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica VIII*, 24–33.
- Beck, Aaron, T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders* [Terapia poznawcza i zaburzenia emocjonalne]. Meridian Book.
- Cheng, Andrew, W. Y. and Lai, Cynthia Y. Y. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: a systematic review [Stres rodzicielski w rodzinach dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: przegląd systematyczny]. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1198302>.
- Chrapek, E. (2016). Psychologiczne trudności, wsparcie społeczne oraz radzenie sobie ze stresem u rodziców dzieci z chorobą nowotworową. *Psychiatr Psychol Klin*, 16 (1), 27–32. <https://doi.org/10.15557/PiPK.2016.0005>.
- Dębska, G., Pudzis, P., Ławska, W. (2022). Porównanie wsparcia społecznego i jakości życia matek i ojców dzieci z niepełnosprawnością fizyczną. *Państwo i Społeczeństwo. State and Society*, 1, 23–34. <https://doi.org/10.48269/2451-0858-pis-2022-1-002>.
- Fong, Ch. Yu., Ali, M. M. (2023). Parental Stress in Caring for Children with Disabilit [Stres rodzicielski w opiece nad dziećmi z niepełnosprawnością]. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(5), 1033–1046. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i5/16822>.
- Gyeong-A., P., Oan Na Lee P. (2022). The Moderating Effect of Social Support on Parental Stress and Depression in Mothers of Children with Disabilities [Moderujący wpływ wsparcia społecznego na stres rodzicielski i depresję u matek dzieci niepełnosprawnych]. *Hindawi Occupational Therapy International*, 1, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2022/5162954>.
- Hassmén, P., Koivula, N., Uutela, A. (2000). Physical exercise and psychological well-being: A Population Study in Finland [Ćwiczenia fizyczne i dobre samopoczucie psychiczne: Badanie populacyjne w Finlandii]. *Preventive Medicine*, 30 (1), 17–25. <https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0597>.
- Jesson, J. K., Matheson, L., Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review. Traditional and Systematic Techniques* [Jak przeprowadzić przegląd literatury. Tradycyjne i systematyczne techniki]. SAGE Publications Ltd.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full Catastrophe Living, Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness* [Full Catastrophe Living. Wykorzystanie mądrości ciała i umysłu do radzenia sobie ze stresem, bólem i chorobą]. Fifteenth Anniversary Edition, Delta Trade Paperbacks.
- Kossewska, J. (2020). Wychowanie dziecka z autyzmem. Stres rodzicielski i wypalenie rodzicielskich sił w kontekście perspektywy temporalnej. *Wychowanie w Rodzinie*, 2, 179–195. <https://doi.org/10.34616/www.2020.2.179.195>.
- Lazarus, Richard S., Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping* [Stres, ocena i radzenie sobie z nim]. Springer Publishing Company.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2010). *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, część I*.
- Pająk, K. (2022). Radzenie sobie ze stresem przez matki dzieci z niepełnosprawnością – analiza porównawcza. *Pedagogical Contexts*, 1(18), 47–65. <https://doi.org/10.19265/kp.2022.1.18.347>.
- Płoszaj, M., Kossewska, J. (2021). Efektywność terapii poznawczo-behawioralnej – modyfikacja poziomu lęku i samooceny u rodziców dzieci z ASD. *Wychowanie w Rodzinie*, 2, 257–272. <https://doi.org/10.34616/www.2021.2.257.272>.
- Roszkowska, A. (2022). Rodzaje radzenia sobie ze stresem i jakość życia rodzin posiadających dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Wychowanie w Rodzinie*, 2, 259–272. <https://doi.org/10.34616/www.2022.2.259.272>.
- Shaffer, E., Lape, J. E., Salls, J. (2020). Decreasing Stress for Parents of Special Needs Children through a Web-Based Mindfulness Program: A Pilot Study [Zmniejszenie stresu u rodziców dzieci specjalnej troski poprzez internetowy program uważności: Badanie pilotażowe]. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 18(4), 1–10. <https://doi.org/10.46743/1540-580x/2020.1887>.
- Financial Inclusion: Families with Disabled Children Understanding their financial needs* [Integracja finansowa: Rodziny z niepełnosprawnymi dziećmi, zrozumienie ich potrzeb finansowych]. (2011). Social Finance Ltd. Pobrano z: <https://www.socialfinance.org.uk/assets/documents/dcff.pdf> (dostęp: 5.11.2025).
- Terelak, J. F. (2008). *Człowiek i Stres*. Oficyna Wydawnicza Branta.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Czynniki środowiska rodzinnego wpływające na wychowanie

Family Environment Factors Determining Upbringing

STRESZCZENIE

Pedagogika społeczna w swojej teorii i praktyce zajmuje się m.in. środowiskiem, jego aspektami społecznymi, strukturą, dynamiką zmian i aktualnymi trendami. Środowisko można definiować, kategoryzować, a dynamikę zmian obserwować na różne sposoby. W kontekście systemu rodzinnego w niniejszym opracowaniu opisano wybrane czynniki należące do obszaru uwarunkowań demograficzno-psychologicznych środowiska rodzinnego, czynniki materialno-ekonomiczne oraz czynniki kulturowo-edukacyjne. W artykule podjęto również próbę uchwycenia niektórych aktualnych trendów wpływających na środowisko rodzinne.

Słowa kluczowe: rodzina, edukacja, czynniki socjalizacji, pedagogika społeczna, środowisko

ABSTRACT

Social pedagogy, in both theory and practice, addresses the environment, its social aspects, structure, dynamics of change and current trends. The environment can be defined, categorised and the dynamics of change can be observed in various ways. In the context of the family system in this paper we describe selected factors, which are the area of demographic-psychological conditions of the family environment, material-economic factors and cultural-educational factors. The paper also attempts to capture some of the current trends affecting the family environment.

Keywords: family, education, socialization factor, social pedagogy, environment

Wstęp

Proces edukacji dzieci charakteryzuje się złożonością, celowością, intencjonalnością, dwubiegunowością, kreatywnością rozwojową oraz długoterminowością. Odbywa się w różnych środowiskach. Do najważniejszych środowisk wychowawczych należą rodzina i szkoła. Jako kolejne wymienić należy środowisko grup rówieśniczych, organizacji zainteresowań, a także innych organizacji i instytucji edukacyjnych, reedukacyjnych i resocjalizacyjnych.

Dominującą rolę w tym procesie odgrywa rodzina jako podstawowa instytucja wychowawcza. Tradycyjnie rodzina jest środowiskiem, w którym dziecko nabywa wartości, normy, sposoby zachowania. Rodzice i ich działania – takie jak komunikacja, wyrażanie emocji, sposoby radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi i inne ich przejawy – zasadniczo wpływają na sposób, w jaki dziecko postrzega i wyraża siebie w świecie (por. Kraus, 2015; Bauman, 2013; Goody, 2006; Beck 2014; Możny, 2006; Vohlídalová, 2014; Kimplová, 2024).

Współczesna rodzina przechodzi szereg zmian. Pojawia się monogamia seryjna, coraz powszechniejsze stają się różne formy partnerstwa zamiast małżeństwa. Społeczeństwo stawia rodzinie wysokie wymagania w zakresie ścieżki kariery, wiedzy oraz umiejętności posługiwania się z technologiami komunikacyjnymi, a życie rodzinne znajduje się pod silnym wpływem stylu życia mediów. Orientacja systemu rodzinnego na wartości znacząco się zmienia. Wiele rodzin jest obciążonych dewiacjami społecznymi. Zmienia się funkcja rodziny. Trudno jest pogodzić życie rodzinne z obciążeniem pracą i budowaniem kariery. Istnieje oczekiwanie większego zaangażowania w życie społeczne, a jednocześnie kontrast z opiekunczą i zapewniającą funkcją rodziny. Rodziny nie mają wystarczająco dużo czasu na wspólne spędzanie czasu, pielęgnację i relaks. Życie rodzinne jest często dotknięte anomią, jest zatomizowane, rodziny są zamknięte, odizolowane, niestabilne w swojej strukturze i z silnymi sprzecznościami międzypokoleniowymi

W artykule opisano środowisko rodzinne i wybrane czynniki wpływające na wychowanie w nim. Należą do nich czynniki demograficzno-psychologiczne, materialno-ekonomiczne oraz kulturowo-edukacyjne.

Rodzinne czynniki środowiskowe i ich wpływ na wychowanie

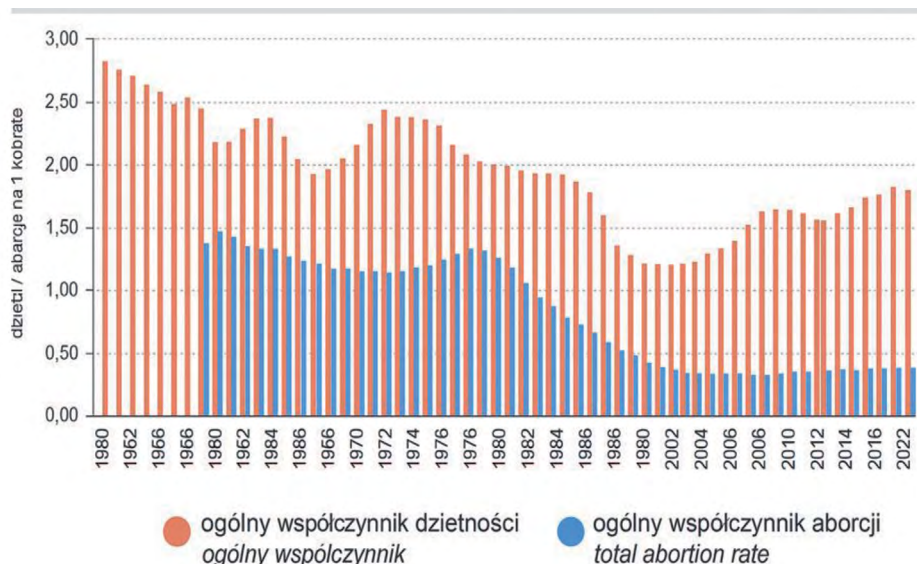
Czynniki te można podzielić na trzy obszary. Pierwszy z nich to tak zwane (a) Demograficzno-psychologiczne warunki środowiska rodzinnego, które obejmują ogólną strukturę rodziny, zawierającą na przykład:

Czynniki demograficzne:

1. Struktura rodziny obejmuje różne typy, np. rodzinę nuklearną, rodzina wielodzietna, rodzice samotnie wychowujący dzieci. Ogólna struktura rodziny – wiek, niekompletność rodziny, ale także np. liczba dzieci w rodzinie. Ponadto wewnętrzna stabilność rodziny (wszystkie poziomy relacji wewnętrznych). Jak stwierdzili Štátná i in. (2023), partnerstwo i jego formy przeszły znaczącą transformację w ostatnich dziesięcioleciach. Jedną z istotnych zmian w zachowaniach rodzinnych ludności Czech od początku lat 90. jest wyraźny spadek liczby zawieranych małżeństw i ekspansja nieformalnych związków partnerskich, do czego – oprócz malejącej skłonności do zawierania małżeństw – przyczynia się również utrzymujący się wysoki poziom rozwodów. Małżeństwo przestało być postrzegane jako jedyna akceptowalna forma konkubinatu. Krupková (2023, s. 9) omawia specyfikę relacji międzypokoleniowych i często słabą pozycję osób starszych w społeczeństwie: „Do tej rzeczywistości przyczyniło się wiele czynników, w tym starzenie się społeczeństwa, wkład ekonomiczny osób starszych i zmieniające się role osób starszych w społeczeństwie. Jedną z przyczyn są zmiany demograficzne polegające na wydłużaniu się średniej długości życia i zmianie wzrostu populacji osób starszych w społeczeństwie (GUS, 2023). Nastąpiły również zmiany w funkcjonowaniu systemu rodzinnego. Przeszliśmy od rodzin wielopokoleniowych, w których rola osób starszych w wychowaniu i edukacji młodszych członków rodziny była bardzo silna, do stosunkowo odizolowanych, bardziej nuklearnych rodzin. Innym czynnikiem, który był bardzo widoczny w XX wieku, jest wzrost zjawiska młodości, piękna i związanej z tym marginalizacji osób starszych. Postęp technologiczny okazał się pomocny na wiele sposobów (np. nowe technologie w medycynie, rozrywce itp.), ale dla wielu osób starszych stał się komplikacją w życiu codziennym (korzystanie z telefonów komórkowych, Internetu itp.). W społeczeństwie zaszło wiele zmian, w tym zmiany społeczne, gospodarcze, technologiczne i inne. W tym kontekście stowarzyszenie zaczęło również myśleć o tym, jak wspierać osoby starsze jako grupę wrażliwą i łatwo podatną na zagrożenia.
2. Wiek rodziców: Wiek rodziców może wpływać na ich doświadczenie, energię i podejście do rodzicielstwa. Wiek rodziców może determinować ich podejście do rodzicielstwa. Podczas gdy w czasach sprzed 1989 roku rodzice mieli dzieci w młodym wieku, obecnie rodzice często mają dzieci po trzydziestce, a pierwsze rodzicielstwo nie jest wyjątkiem do około czterdziestego roku życia.

Według Czeskiego Urzędu Statystycznego całkowity współczynnik dzietności wzrósł w ostatnich latach, a wiek kobiet w momencie narodzin pierwszego dziecka wzrósł:

Rysunek 1. Ogólny współczynnik dzietności i ogólny współczynnik aborcji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie (CZSO, 2023).

Dzięki wzrostowi współczynnika w ciągu ostatnich jedenastu lat Republika Czeska w 2021 roku znalazła się wśród krajów o najwyższym poziomie całkowitej płodności w Europie. Średnia liczba dzieci na kobietę w Czechach osiągnęła 1,83 – jest to najwyższy poziom od 1992 roku. Średni wiek matki w momencie narodzin dziecka wzrósł do 30,4 lat (GUS, 2023).

1. Wykształcenie rodziców: poziom wykształcenia rodziców ma wpływ na wybór metod edukacyjnych i dostępność środków na edukację dzieci. Poziom ten wpływa również na przyszłe aspiracje życiowe dzieci oraz ich motywację i nastawienie do dalszej edukacji.
2. Warunki ekonomiczne: sytuacja finansowa rodziny może znacząco wpływać na dostęp do edukacji, opieki zdrowotnej i zajęć rekreacyjnych. Również ogólna kondycja ekonomiczna gospodarstwa domowego oddziałuje na warunki mieszkaniowe i inne czynniki, które omówiono poniżej.
3. Status migracyjny: obecnie istnieje rosnąca potrzeba zdefiniowania specyfiki demograficznej również pod względem cech antropologicznych i migracyjnych. Obejmuje to sytuację migracyjną. Problemy związane z migracją i adaptacją do nowego środowiska mogą mieć duży wpływ nie tylko na wartości i normy rodzinne, ale także na stabilność środowiska rodzinnego, występowanie patologii społecznych w rodzinie oraz, na przykład, na sukces szkolny i na rynku pracy.

W ostatnich latach nastąpiły również znaczące zmiany w obszarze demograficznym środowiska rodzinnego. Obejmują one, na przykład, coraz częstsze odkładanie małżeństwa na później, gdyż młodzi ludzie często nie widzą powodu do zawarcia małżeństwa. Liczba dzieci w rodzinach maleje, a wraz z nią spada odsetek dzieci urodzonych poza związkiem małżeńskim. Współczesna populacja rodzin charakteryzuje się wysokim wskaźnikiem rozwodów oraz trudnym do precyzyjnego określenia poziomem rozpadu związków partnerskich.

Rysunek 2. Statystyki dotyczące małżeństw w latach 2016-2023 (CZSO, 2023)

Ukazatel	Wskaźnik	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Sňatky	Małżeństwa	50000	51000	52000	53000	48000	49000	50000	51000
1. sňatek muže	Pierwsze małżeństwo mężczyzny	30000	30500	31000	31500	28500	29000	29500	30000
2. a další sňatek muže	Drugie i kolejne małżeństwo mężczyzny	20000	20500	21000	21500	19500	20000	20500	21000
1. sňatek ženy	Pierwsze małżeństwo kobiety	29000	29500	30000	30500	27500	28000	28500	29000
2. a další sňatek ženy	Drugie i kolejne małżeństwo kobiety	21000	21500	22000	22500	20500	21000	21500	22000
Úhonná sňatečnost svobodných mužů (%)	Ogólny współczynnik małżeństw wśród wolnych mężczyzn (%)	45,2	45,5	45,8	46	43	43,5	44	44
Úhonná sňatečnost svobodných žen (%)	Ogólny współczynnik małżeństw wśród wolnych kobiet (%)	47,8	48	48,3	48,5	46	46,5	47	47

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (CZSO, 2023).

Rysunek 3. Statystyki dotyczące rozwodów w latach 2016-2023 (CZSO, 2023)

Čásky	Polsky	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Rozvody	Rozwody	24996	25755	24313	24141	21734	21107	19846	19453
1. rozvod muže	Pierwszy rozwód mężczyzny	20068	20787	19677	19506	17612	17120	15985	15715
2. a další rozvod muže	Drugi i kolejne rozwody mężczyzny	4928	4968	4636	4635	4122	3987	3861	3738
1. rozvod ženy	Pierwszy rozwód kobiety	20194	19557	19774	19797	18685	18215	18028	17846
2. a další rozvod ženy	Drugi i kolejne rozwody kobiety	4802	4798	4539	4344	4049	3892	3818	3607
Rozvody manželství s nezletilými dětmi (%)	Rozwody małżeństw z małoletnimi dziećmi (%)	14726	11196	11193	11236	11719	11854	11468	11263
Úhonná rozvodovost (%)	Ogólny współczynnik rozwodów (%)	45,2	44,7	44,8	44,8	44,8	44,6	44,7	44,1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (CZSO, 2023).

Czynniki psychologiczne wpływające na warunki środowiska rodzinnego:

1. Style rodzicielstwa: różne podejścia do rodzicielstwa (np. autorytarne, liberalne, demokratyczne, permissywne) kształtują zachowanie i rozwój psychologiczny dzieci.
2. Zdrowie psychiczne rodziców: dobrostan psychiczny rodziców wpływa na ogólny klimat rodzinny i relacje rodzinne.
3. Komunikacja rodzinna: jakość i otwartość komunikacji między członkami rodziny może promować pozytywne interakcje i wsparcie emocjonalne.
4. Przywiązanie emocjonalne: jakość więzi między rodzicem a dzieckiem, kształtowana przez miłość, wsparcie i zaufanie, ma kluczowe znaczenie dla rozwoju psychicznego dzieci.
5. Relacje między rodzeństwem: dynamika relacji między rodzeństwem może wpływać na kształtowanie umiejętności społecznych oraz rozwój emocjonalny dzieci.

W sferze psychologicznej można wskazać wiele dodatkowych czynników i suwarunkowań, takich jak wpływ dewiacji społecznej, fakt, czy dziecko było chciane, a także poziom zaangażowania wszystkich członków rodziny w budowanie pozytywnego środowiska dla rodzicielstwa (Kimplova, 2024).

W odniesieniu do tego obszaru B. Kraus (2015) wymienia trzy negatywne postawy rodziców wobec rodzicielstwa, występujące w rodzinach wychowujących dzieci w niesprzyjających warunkach wychowawczych:

- Nie chcą – rodzice nie wykazują zainteresowania swoimi dziećmi i ich życiem. Często rodzice ci nie są dojrzałymi do wychowania, a same rodziny są dotknięte dewiacjami społecznymi. Specyficznym typem mogą być rodziny bardzo dobrze sytuowane finansowo, w których dzieci mają zapewnione wszelkie dobra materialne, lecz nie potrafią ich docenić, a rodzice „kupują” ich przychylności korzyściami materialnymi, jednocześnie nie okazując im zainteresowania.
- Nie może – rodzice są medycznie niezdolni do rodzicielstwa (choroba, ograniczenia zdrowia fizycznego lub psychicznego) lub oddzieleni od środowiska rodzinnego – np. odbywają karę pozbawienia wolności.
- Nie wie jak – znaczna część rodziców w obecnej populacji nie jest wyposażona w kompetencje do wychowania i edukacji swoich dzieci – nie zdobyli oni wiedzy w tym zakresie w toku edukacji formalnej, a ich środowisko rodzinne wykształciło w nich odpowiednich umiejętności.

M. Rabušicová i współautorzy (2004) wyróżnili w odniesieniu do środowiska szkolnego:

1. Rodzice jako problem – nie są zainteresowani edukacją swoich dzieci, a tym samym nie wykazują chęci współpracy ze szkołą.

W tej grupie można wyróżnić:

- Niezależnych rodziców – są nieufni wobec szkoły i niewiele się komunikują.
 - Złych rodziców – nie radzą sobie z wychowaniem, komunikują się tylko wtedy, gdy pojawiają się problemy, nie wspierają nauki swoich dzieci.
 - Starających się rodziców – nadmiernie pomagają dziecku, piszą za niego prace domowe, komunikują się ze szkołą w każdej sprawie. Nauczyciele postrzegają ich jako trudnych.
2. Rodziców jako obywateli – mogą angażować się w dobrowolne działania związane ze szkołą i dlatego wymagają, aby szkoła jako instytucja publiczna była jak najbardziej otwarta.
 3. Rodziców jako klientów – zamawiają pewną usługę – w tym przypadku usługą jest edukacja ich dziecka w danej szkole. Mają prawo wyboru szkoły, prawo do informacji i wyrażają opinię: „Nie jestem zadowolony, idę dalej”. W tej relacji partnerstwo zanika, ponieważ rodzice mają bardzo niewielką możliwość wpływania na proces edukacyjny.
 4. Rodziców jako partnerów nauczyciela – są aktywni, najlepiej znają swoje dzieci, a szkoła może to dobrze wykorzystać.

Znajomość zmian demograficznych i psychologicznych zachodzących w środowisku rodzinnym jest niezwykle istotna w pracy pedagogów społecznych. Odpowiednio ukierunkowane działania profilaktyczne oraz praca socjalno-wychowawcza z rodzinami mogą znacząco wspierać funkcjonowanie środowiska rodzinnego.

- b) Czynniki materialne i ekonomiczne środowiska rodzinnego można podzielić na kilka grup. Obejmują one głównie aspekty związane z warunkami materialnymi i okolicznościami ekonomicznymi, które wpływają na życie rodziny i jej zdolność do zaspokajania potrzeb. Czynniki te mają znaczący wpływ na jakość życia, wychowanie dzieci i ogólny rozwój środowiska rodzinnego. Główne czynniki materialne i ekonomiczne środowiska rodzinnego obejmują (por. Štátná, 2023; Mlčoch, 2014; Kraus, 2015; CSU 2023):
 1. Zatrudnienie i dochody rodziny: poziom dochodów rodziny (pensje, wynagrodzenia, dochody z działalności gospodarczej itp.) określa jej stabilność ekonomiczną i zdolność do zapewnienia podstawowych potrzeb życiowych, takich jak mieszkanie, żywność, odzież, opieka zdrowotna i edukacja. Rodziny o wyższych dochodach mają zwykle większe możliwości inwestowania w wysokiej jakości edukację, rozwój kulturalny i zajęcia rekreacyjne dla dzieci. Zatrudnienie jest również ważne, ponieważ wpływa na stabilność środowiska rodzinnego, w tym na wychowanie i socjalizację dzieci (por. Tomesova, 2009).
 2. Stabilność ekonomiczna: stabilność dochodów i regularne dochody są kluczem do budżetowania i zapewnienia długoterminowego standardu życia. Nieprzewidzia-

- ne zmiany w dochodach (takie jak utrata pracy, choroba lub inny życiowy kryzys) mogą znacząco wpłynąć na życie rodzinne i spowodować trudności ekonomiczne.
3. Własność i warunki mieszkaniowe: mieszkanie jest kolejnym kluczowym czynnikiem. Jakość warunków mieszkaniowych (własny lub wynajmowany dom/mieszkanie, powierzchnia przestrzeni życiowej, lokalizacja na obszarze miejskim lub wiejskim) wpływa na codzienne życie rodziny i jej dobrobyt. Posiadanie własnego domu jest w wielu przypadkach uważane za czynnik stabilizujący, zapewniający poczucie bezpieczeństwa i stabilności.
 4. Dostępność i jakość usług: dostępność wysokiej jakości usług publicznych, takich jak edukacja, opieka zdrowotna, transport i inna infrastruktura, odgrywa ważną rolę w ekonomicznym i materialnym bezpieczeństwie rodziny. Czynniki te wpływają nie tylko na codzienne funkcjonowanie rodziny, ale także na długoterminowy rozwój dzieci i członków rodziny.
 5. Zabezpieczenie społeczne i wsparcie: rodziny borykające się z trudnościami ekonomicznymi mogą korzystać z programów społecznych, takich jak zasiłki dla bezrobotnych czy wsparcie w przypadku choroby lub innych kryzysów życiowych. Dostępność tych form pomocy sprzyja w utrzymaniu stabilności materialnej rodziny w trudnych momentach.
 6. Wykształcenie i możliwości zawodowe: wykształcenie i kwalifikacje zawodowe rodziców mają znaczący wpływ na możliwości ekonomiczne rodziny. Wyższe wykształcenie i dobre umiejętności zawodowe zwykle prowadzą do lepszych możliwości zatrudnienia i wyższych dochodów. Wpływa to również na dostęp do lepszych możliwości edukacyjnych i rozwojowych dla dzieci.
 7. Poziom technologii i dostępność technologii: stan dostępności technologii, umiejętność korzystania z niej i dostępność wystarczających funduszy na zakup technologii (telefony komórkowe, tablety, komputery, dostęp do Internetu itp.) mogą mieć duży wpływ na jakość życia, edukację i socjalizację dzieci.

Łącznie czynniki te kształtują warunki materialne środowiska rodzinnego i wpływają na standard życia, dobrostan psychiczny, możliwości rozwoju oraz stabilność rodziny jako całości. Niekorzystna sytuacja ekonomiczna prowadzi do wzrostu napięcia, stresu i pogorszenia stanu zdrowia członków rodziny, podczas gdy dobra kondycja finansowa sprzyja harmonijnemu rozwojowi i pozytywnemu klimatowi emocjonalnemu w rodzinie.

- c) Obszar kulturowy i edukacyjny środowiska rodzinnego odzwierciedla głównie orientację rodziców na wartości i edukację, styl życia, wykorzystanie czasu wolnego i wspólnie spędzany czas. Nie mniej ważny jest również stopień pedagogizacji środowiska rodzinnego. Obszary te mają kluczowy wpływ na rozwój osobisty i spo-

łeczny dzieci, kształtowanie ich charakteru, umiejętności, nawyków i zdolności do poruszania się w szerszym społeczeństwie. Czynniki kulturowe i edukacyjne środowiska rodzinnego obejmują następujące obszary (por. Kraus, 2015a; Kraus, 2015b; Kraus, 2014a; Kraus 2014b):

1. Wychowanie i wartości: rodzina jest pierwszym miejscem, w którym dziecko nabywa podstawowe wartości i normy, które wpływają na jego późniejsze zachowanie i podejmowanie decyzji. Wychowanie w rodzinie określa, jakie wartości są ważne dla dziecka – na przykład szacunek dla innych, uczciwość, odpowiedzialność, solidarność, tolerancja, szacunek dla tradycji i kultury. Sposób wychowania odgrywa rolę w poczuciu własnej wartości dziecka, kształtowaniu samodyscypliny oraz umiejętności dostosowania się do norm społecznych i radzenia sobie w sytuacjach życiowych.
2. Edukacja i wsparcie w nauce: edukacja jest jednym z kluczowych aspektów środowiska kulturowego i edukacyjnego. Rodzice, którzy kładą nacisk na kształtowanie charakteru i edukację, motywują dzieci do osiągania sukcesów w szkole, wspierają ich zainteresowania i pomagają rozwijać zdolności. Ważną rolę odgrywa nie tylko formalna edukacja, lecz także zajęcia pozalekcyjne – kluby, zajęcia pozaszkolne lub czytanie książek – które wzbogacają rozwój kulturalny i intelektualny dziecka.
3. Wzorce komunikacji i zachowania: w środowisku rodzinnym dziecko uczy się, jak komunikować się z innymi w sytuacjach normalnych i kryzysowych. Rodzice, poprzez swoje zachowanie i komunikację, dostarczają dzieciom wzorców, dzięki którym uczą się one interakcji ze światem zewnętrznym. Zdrowa komunikacja, empatia, umiejętność rozwiązywania konfliktów i wyrażania uczuć są kluczowe dla przyszłego życia społecznego dziecka. Rodzice działają zatem nie tylko jako wychowawcy, ale także jako wzory do naśladowania.
4. Dziedzictwo kulturowe i tradycje: rodziny, które aktywnie podtrzymują tradycje kulturowe i rodzinne (np. obchody świąt, rytuały, zwyczaje), przekazują znaczenie tych wartości. Dzięki tym działaniom dzieci poznają dziedzictwo kulturowe swojej rodziny, narodu, religii lub grupy etnicznej. Podtrzymywanie tradycji może wzmocnić spójność i tożsamość rodziny.
5. Edukacja etyczna i moralna: oprócz wartości i wychowania, środowisko rodzinne jest również miejscem, w którym dziecko uczy się odróżniać dobro od zła, szanować zasady i postępować zgodnie z zasadami etycznymi. W tym przypadku rodzina odgrywa kluczową rolę w rozwoju kompasu moralnego dziecka, który może wpływać na podejmowanie przez nie decyzji w wieku dorosłym.
6. Promowanie rozwoju emocjonalnego: środowisko kulturowe i edukacyjne w rodzinie wpływa nie tylko na rozwój intelektualny, ale także emocjonalny dzieci. Rodzice, którzy są wrażliwi na potrzeby swoich dzieci, promują ich poczucie własnej

wartości, pomagają im radzić sobie ze stresem i trudnościami oraz rozwijają ich zdolność do nawiązywania wysokiej jakości relacji interpersonalnych. Pod tym względem ważna jest stabilność środowiska rodzinnego, otwartość w komunikacji i wsparcie emocjonalne.

7. Równość i integracja: postawy wobec równości i integracji kształtują się również w środowisku rodzinnym. Rodzice mogą przekazać dziecku, jak podchodzić do różnych grup etnicznych, płciowych, wiekowych i społecznych. Środowisko kulturowe i edukacyjne, które kładzie nacisk na równość, szacunek dla różnic i tolerancję, przygotowuje dziecko do udanej adaptacji w wielokulturowym i zróżnicowanym społeczeństwie (Svoboda Hoferková, 2019).
8. Związek z naturą i środowiskiem: niektóre rodziny kładą nacisk na edukację ekologiczną i relację z naturą. W takim otoczeniu dziecko uczy się, jak właściwie zarządzać zasobami naturalnymi, chronić środowisko i dbać o zrównoważony rozwój. Ten aspekt edukacji staje się coraz ważniejszy wraz ze wzrostem świadomości kwestii środowiskowych.
9. Zachęcanie do kreatywności i spędzania wolnego czasu: rodzice, którzy wspierają rozwój kreatywności i zainteresowań dzieci (na przykład w dziedzinie sztuki, sportu lub nauki), przyczyniają się do rozwoju ich zdolności i umiejętności. Zajęcia rekreacyjne pozwalają dziecku wyrazić siebie, rozwijają jego osobowość, umiejętność współpracy i kreatywnego myślenia.

Czynniki kulturowe i edukacyjne środowiska rodzinnego mają kluczowe znaczenie dla rozwoju indywidualnych zdolności, cech osobistych i zdolności do orientowania się w społeczeństwie. Dziecko dorastające w środowisku rodzinnym, które wspiera rozwój wartości, edukację, dojrzałość emocjonalną i moralną, będzie lepiej przygotowane do prowadzenia udanego i harmonijnego życia. Żyjemy w czasach, w których wszystkie te cechy podlegają wielkim zmianom. Kwestie (nie)zatrudnienia, warunków mieszkaniowych, bezpieczeństwa finansowego, zadłużenia rodziny oraz sposobów wspólnego spędzania czasu stanowią zagrożenia o dużym stopniu złożoności.

Podsumowanie

Wychowanie dzieci to złożony proces, na który wpływa wiele różnych czynników, odgrywających znaczącą rolę w kształtowaniu ich osobowości i zachowania. Rodzina jest zazwyczaj pierwszym miejscem, w którym dziecko nabywa wartości i normy. Rodzice i ich podejście do rodzicielstwa, komunikacji i emocji mają duży wpływ na to, jak dziecko postrzega świat. Przyjaciele, rówieśnicy i szersze środowisko społeczne również wpływają na wychowanie. Interakcje z innymi dziećmi i dorosłymi pomagają

najmłodszym uczyć się umiejętności społecznych i wartości. Szkoły odgrywają również ważną rolę w rozwoju dzieci. Jakość nauczania, relacje z nauczycielami i rówieśnikami oraz dostępność zasobów edukacyjnych mogą mieć duży wpływ na osiągnięcia edukacyjne i ogólny rozwój dziecka. Normy i tradycje kulturowe mogą wpływać na style, wartości i oczekiwania edukacyjne. Różne kultury mają różne podejścia do edukacji, co może wpływać na postrzeganie autorytetów i metod nauczania. Sytuacja finansowa rodziny może również wpływać na dostępność wysokiej jakości zajęć edukacyjnych i rekreacyjnych. Dzieci z mniej uprzywilejowanych środowisk mogą mieć bardziej ograniczony dostęp do zasobów, które wspierają ich rozwój. Indywidualny temperament, zdolności i zdrowie psychiczne dziecka są również ważnymi czynnikami. Każde dziecko rozwija się inaczej i może reagować na strategie edukacyjne na różne sposoby. W dzisiejszych czasach wpływ technologii i mediów na edukację ma coraz większe znaczenie. Treści konsumowane przez dzieci mogą kształtować ich wartości, poglądy i zachowanie. Zdrowie dziecka, w tym zdrowie fizyczne i psychiczne, odgrywa kluczową rolę w edukacji i jego zdolności do uczenia się i adaptacji do otoczenia.

Każdy z tych czynników może wchodzić w interakcje i wpływać na proces edukacyjny w różnych kontekstach. Skuteczne rodzicielstwo często wymaga stabilnego i wspierającego środowiska, które uwzględni wszystkie te czynniki.

W tym kontekście rola pedagogiki społecznej wydaje się kluczowa ze względu na jej prewencyjny, integracyjny i interwencyjny charakter. Pedagogika zorientowana na pedagogizację środowiska odgrywa istotną rolę w udzielaniu do pomocy oraz wspieraniu rozwoju osób i rodzin znajdujących się w trudnych i kryzysowych sytuacjach.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2013). *Tekutá láska: o křehkosti lidských pout* [Płynna miłość: O kruchości ludzkich więzi]. Academia.
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (2014). *Dálková láska: životní formy v globálním věku* [Miłość na odległość: Formy życia w epoce globalnej]. SLON.
- Český statistický úřad. (2023). *Statistická ročenka České republiky* [Rocznik statystyczny Republiki Czeskiej]. Český statistický úřad.
- Goody, J. (2006). *Proměny rodiny v evropské historii* [Przemiany rodziny w historii europejskiej]. Nakladatelství Lidové noviny.
- Kimplová, T., et al. (2023). *Psychologie rodiny* [Psychologia rodziny]. Grada.
- Kraus, B. (2014a). *Společnost, rodina a sociální deviace* [Społeczeństwo, rodzina i dewiacje społeczne]. Gaudeamus.

- Kraus, B. (2014b). *Základy sociální pedagogiky* [Podstawy pedagogiki społecznej]. Portál.
- Kraus, B. (2015a). *Životní styl současné české rodiny* [Styl życia współczesnej czeskiej rodziny]. Gaudeamus.
- Kraus, B. (2015b). *Sociální deviace v transformaci společnosti* [Dewiacje społeczne w transformacji społeczeństwa]. Gaudeamus.
- Krupková, K., et al. (2023). *Vzdělávací aspirace současných seniorů* [Aspiracje edukacyjne współczesnych seniorów]. Pavel Mervart.
- Mlčoch, L. (2014). *Ekonomie rodiny v proměnách času, institucí a hodnot* [Ekonomia rodziny w przemianach czasu, instytucji i wartości]. Karolinum.
- Rabušicová, M., et al. (2004). *Škola a /versus/ rodina* [Szkoła a /versus/ rodzina]. Masarykova univerzita.
- Svoboda Hoferková, S., Bělík, V. (2019). *Rodina v prevenci rizikového chování žáků* [Rodzina w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym uczniów]. Gaudeamus.
- Šťastná, A., et al. (2023). *Partnerství a rodičovství. Souhrnná výzkumná zpráva z šetření „Současná česká rodina 2020–2022“* [Partnerstwo i rodzicielstwo. Raport zbiorczy z badania „Współczesna czeska rodzina 2020–2022“]. RILSA.
- Tomešová Bartáková, H. (2009). *Cesta zpátky. Návrat žen po rodičovské dovolené na trh práce v České republice* [Droga powrotna: Powrót kobiet po urlopie rodzicielskim na rynek pracy w Czechach]. Masarykova univerzita.
- Vohlídalová, M. (2014). *Partnerství a vybrané partnerské tranzice* [Partnerstwo i wybrane tranzycje partnerskie]. W: H. Hašková (Red.) et al., *Vlastní cestou? Životní dráhy v pozdně moderní společnosti* [Własną drogą? Trajektorie życiowe w późnonowoczesnym społeczeństwie] (ss. 79–101). Sociologické nakladatelství (SLON).

Rola rodziny w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością intelektualną

The Role of the Family in Preventing the Social Exclusion of People with Intellectual Disabilities

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie roli rodziny jako kluczowego czynnika wspierającego proces przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością intelektualną. W pracy analizowana jest literatura naukowa dotycząca wpływu rodziny na integrację społeczną osób z niepełnosprawnością oraz strategie i formy wsparcia, które umożliwiają ich pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym. Artykuł porządkuje aktualne badania nad funkcjami rodziny w aspekcie wsparcia emocjonalnego, edukacyjnego oraz adaptacyjnego, ukazując jednocześnie wyzwania, z którymi spotykają się opiekunowie w kontekście ograniczonych zasobów oraz dostępności usług społecznych. Na podstawie przeglądu międzynarodowych i krajowych badań artykuł podkreśla znaczenie rodzinnych strategii radzenia sobie, które mogą sprzyjać integracji oraz zapobiegać marginalizacji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wnioski wskazują na potrzebę rozwoju systemowego wsparcia dla rodzin oraz wdrażania programów edukacyjnych promujących inkluzję społeczną, co może przyczynić się do lepszej jakości życia zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i ich opiekunów.

Słowa kluczowe: rodzina, wsparcie, wykluczenie, niepełnosprawność intelektualna, inkluzja społeczna

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the role of the family as a key factor in supporting the process of counteracting the social exclusion of people with intellectual disabilities. The paper analyzes the scientific literature on the impact of the family on the social integration of people

with disabilities and the strategies and forms of support that enable them to participate more fully in society. The paper organizes current research on family functions in terms of emotional, educational and adaptive support, while revealing the challenges caregivers face in the context of limited resources and availability of social services. Based on a review of international and national research, the article highlights the importance of family coping strategies that can promote inclusion and prevent social marginalization of people with intellectual disabilities.

The conclusions point to the need to develop systemic support for families and implement educational programs that promote social inclusion, which can contribute to a better quality of life for both people with disabilities and their caregivers.

Keywords: family, support, exclusion, intellectual disability, social inclusion

Wstęp

Niniejsza publikacja ma na celu przedstawienie roli rodziny jako kluczowego czynnika w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością intelektualną (NI). Rodzina odgrywa ważną rolę w życiu osób z NI, stanowiąc dla nich fundament wsparcia i opieki (Niedbalski, 2019).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że relacje rodzinne mają istotny wpływ na decyzje podejmowane przez osoby z NI, co może prowadzić do zmian w ich codziennych nawykach i preferencjach (Bigby i in., 2017). Rodzina pełni rolę moderatora i przewodnika w samostanowieniu osoby z NI (Niedbalski, 2019).

Osoby z NI i ich rodziny, pomimo korzystnych działań mających na celu dostarczanie usług i interwencji na rzecz inkluzji społecznej, nierzadko doświadczają wysokich wskaźników marginalizacji społecznej (Simplican i in., 2015). W związku z tym istnieje potrzeba dalszych badań nad skutecznymi strategiami wsparcia, które można implementować w szerszym zakresie.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na występowanie barier architektonicznych i lokalowych, jak również tych związanych z odrzuceniem i brakiem akceptacji, które utrudniają proces integracji społecznej osób z NI (Hall, 2010). Dlatego kluczowe staje się zidentyfikowanie i pokonanie tych barier, aby umożliwić osobom z NI pełniejsze uczestnictwo w społeczeństwie.

Ponadto wsparcie osób z NI wymaga zmiany sposobu ich postrzegania w kontekście ograniczeń wynikających z niepełnosprawności oraz znalezienia odpowiednich form pomocy adekwatnych do ich potrzeb (Kornas-Biela i in., 2016).

To pokazuje, jak ważne jest zaangażowanie rodzin w proces planowania i wdrażania strategii wsparcia, aby osiągnąć lepsze rezultaty w zakresie integracji społecznej osób z NI.

W kontekście powyższych rozważań niniejsza praca ma na celu analizę wpływu rodziny na integrację społeczną osób z NI oraz identyfikację skutecznych strategii wsparcia, które mogą przyczynić się do ich pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym. Praca uwzględnia również wyzwania, z jakimi borykają się opiekunowie, co pozwala na lepsze zrozumienie kontekstu, w jakim funkcjonują rodziny osób z NI.

Definicja wykluczenia społecznego odnosi się do sytuacji, w której jednostki lub grupy mają ograniczony dostęp do usług społecznych. Izolacja ma charakter całościowy lub może dotyczyć wybranych sfer aktywności społecznej (Żuraw, 2015). Akceleracja skłonności do ostracyzmu, rozumianego jako wykluczenie jednostki z grupy społecznej, może przejawiać się w różnych formach – takich jak ignorowanie, izolowanie czy publiczne potępienie. Ostracyzm społeczny może mieć poważne konsekwencje dla zdrowia psychicznego jednostki oraz jej relacji z innymi (Nazarevich, 2020).

Zjawisko to może dotyczyć rodzin, w których pojawienie się niepełnosprawności powoduje utrudnienia w dostępie do zasobów społecznych (Gandecka, 2012). Rodzina od momentu otrzymania diagnozy dotyczącej niepełnosprawności jednego z jej członków staje w obliczu nowych wyzwań. Sytuacja ta ma wpływ na cały system rodzinny, powodując zagrożenie wykluczeniem społecznym (Kornas-Biela i in., 2016).

Osoby z NI są szczególnie narażone na wykluczenie społeczne z powodu barier fizycznych, psychicznych oraz społecznych, które utrudniają im pełne uczestnictwo w życiu społecznym (Green, 2018; Kornas-Biela i in., 2016).

Jednym z głównych aspektów wykluczenia społecznego jest brak akceptacji widocznej odmienności fizycznej, psychicznej czy motorycznej, co prowadzi do marginalizacji osób z NI (Klimczak i in., 2017). Te stereotypy mogą wpływać na postrzeganie osób z NI jako mniej wartościowych członków społeczeństwa, co z kolei prowadzi do ich izolacji i ograniczenia możliwości rozwoju (Dubois i in., 2019; Giesbers i in., 2023).

Rodzina może chronić osoby z NI przed wykluczeniem społecznym, umożliwiając im dostęp do ważnych sieci społecznych i zasobów. Badania pokazują, że silne wsparcie rodzinne sprzyja większemu zaangażowaniu w życie społeczne oraz lepszym wynikom zdrowia psychicznego i emocjonalnego (Giesbers i in., 2023).

Wsparcie rodziny jest fundamentem w procesie nawiązywania i utrzymywania relacji społecznych, co ma zasadnicze znaczenie w kształtowaniu pozytywnego obrazu osoby z NI oraz jej akceptacji w danej wspólnotie (Hall, 2010).

Rodziny osób z NI często borykają się z trudnościami wynikającymi z ograniczonych zasobów i dostępności usług społecznych, co ogranicza ich zdolność do efektywnego wsparcia bliskich (Currie i Szabo, 2020; Lunsy i in., 2014). W związku z tym ważne jest, aby polityki społeczne były dostosowane do potrzeb tych rodzin, co pomoże w walce z wykluczeniem społecznym (Brennan i in., 2020). Zmiana postrzegania osób z NI, po-

przez edukację i kampanie społeczne, jest kluczowa dla promowania inkluzji (Kornas-Biela i in., 2016). Prawdziwa integracja wymaga włączenia tych osób w procesy decyzyjne dotyczące ich życia (Brennan i in., 2020; Tournier i in., 2020).

Rodziny z o ograniczonych zasobach finansowych mają trudności w zapewnieniu wszystkim jej członkom odpowiedniego wsparcia, co negatywnie wpływa na jakość ich życia (Grant, Ramcharan, 2001; Modula, 2022). Badania wskazują, że rodziny dysponujące odpowiednimi środkami finansowymi lepiej radzą sobie z wyzwaniami opiekuńczymi (DuBois i in., 2019; Giesbers i in., 2023). Istotną rolę odgrywają programy wsparcia finansowego, takie jak dotacje i zasiłki, które mogą pomóc w pokrywaniu kosztów związanych z opieką (Grant, Ramcharan, 2001).

Rysunek 1. Mechanizmy wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań (Brennan i in., 2020; Currie, Szabo, 2020; DuBois i in., 2019; Giesbers i in., 2023; Grant, Ramcharan, 2001; Green, 2018; Hall, 2010; Nazarevich, 2020; Kornas-Biela i in., 2016; Lunsy i in., 2014; Modula, 2022, 2020; Żuraw, 2015; Klimczak i in., 2017).

Kolejnym ważnym aspektem jest rola organizacji pozarządowych, które świadczą usługi na rzecz osób z NI, uzupełniając tym samym luki w sektorze publicznym. Zmiany w polityce społecznej zainicjowane przez ruch rodziców stanowią istotny element w procesie transformacji systemów wsparcia, zwłaszcza w zakresie polityki włączenia społecznego (Wołowicz-Ruszkowska, 2014). Organizacje te mogą zapewniać nie tylko bezpośrednie wsparcie finansowe, ale także pomoc w dostępie do usług społecznych, edukacyjnych i terapeutycznych (Green, 2018).

Brak odpowiednich usług może prowadzić do zwiększenia obciążenia finansowego rodzin, które muszą samodzielnie pokrywać koszty związane z opieką i wsparciem swoich bliskich (Dubois i in., 2019). W literaturze podkreśla się, że brak dostępu do odpowiednich usług może prowadzić do izolacji społecznej i pogorszenia jakości życia zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i ich opiekunów (Hall, 2010).

Jednym z głównych wyzwań jest zmiana negatywnych postaw społecznych i stereotypów dotyczących niepełnosprawności. Polityki publiczne powinny koncentrować się na edukacji społecznej i promowaniu pozytywnych wzorców, aby zmniejszyć bariery mentalne utrudniające pełne uczestnictwo osób z NI w życiu społecznym (Kornas-Biela i in., 2016). W tym kontekście odgrywa kluczową rolę jako pierwsze środowisko, w którym kształtują się postawy i wartości.

Duże znaczenie w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób z NI mają aspekty kulturowe. Rodzina, jako podstawowa jednostka społeczna, odgrywa istotną rolę w integracji tych osób. W krajach o niskich i średnich dochodach brak odpowiednich usług i wsparcia często pogłębia ich wykluczenie społeczne (Families Special Interest Research Group of IASSIDD, 2013).

Silne więzi rodzinne i wspólnotowe są niezbędne dla zapewnienia wsparcia osobom z NI, podczas gdy w innych społeczeństwach dominuje indywidualizm (Giesbers i in., 2023).

Różne kultury wpływają na postrzeganie społecznej inkluzji, co jest istotne w badaniach nad doświadczeniami rodziców (Green, 2018). Włączenie ekspertów z różnych dziedzin może przyczynić się do przygotowania skuteczniejszych strategii wsparcia (Brennan i in., 2020).

Relacje między opiekunami a osobami z NI opierają się na miłości i trosce, ale różnice kulturowe wpływają na ich realizację i dostępne formy wsparcia (Griffith i Hastings, 2013). Sieci rodzinne tych osób są złożone, obejmując zarówno bliskich, jak i dalszych krewnych, którzy pełnią różne funkcje wsparcia (Tournier i in., 2020; Widmer i in., 2008).

Rodzice i rodzeństwo osób z NI często muszą dostosować swoje oczekiwania do potrzeb tych osób, co bywa trudne, ale kluczowe dla ich rozwoju i integracji społecznej (Kornas-Biela i in., 2016).

Rodzina odgrywa istotną rolę w integracji społecznej, oferując różnorodne wsparcie – od pomocy w codziennych czynnościach, po emocjonalne i motywacyjne wsparcie (Hall, 2010). Warto wspomnieć o tym, że rodzice często mają ograniczone doświadczenia w zakresie społecznej inkluzji swoich dzieci, co może ograniczać ich wsparcie w uczestnictwie osób z NI w życiu społecznym (Green, 2018).

Aktywne zaangażowanie rodzin w życie osób z NI pozytywnie wpływa na ich poczucie przynależności i akceptacji (Bigby i in., 2017). Wsparcie emocjonalne, które

może przybierać różne formy, jest niezbędne, jednak rodziny często borykają się z ograniczonymi zasobami i dostępnością usług, co może prowadzić do wypalenia opiekunów (Knox, 2000). Dlatego dostęp do zewnętrznych źródeł wsparcia jest bardzo ważny dla skutecznego radzenia sobie tych rodzin z codziennymi wyzwaniami (Giesbers i in., 2023).

Uczestnictwo w grupach wsparcia dla opiekunów borykających się z podobnymi problemami, czy oraz korzystanie ze specjalistycznych porad udzielanych przez profesjonalistów pracujących z osobami z NI może znacząco wpływać na lepsze zrozumienie trudnych zachowań, co w efekcie poprawia jakość życia zarówno opiekunów, jak i osób, którymi się opiekują (Maes i in., 2003).

Współpraca między rodziną a lokalną społecznością jest istotna dla stworzenia zintegrowanego i wspierającego środowiska dla osób z NI (Tournier i in., 2020). Rodzina odgrywa fundamentalną rolę w budowaniu poczucia własnej wartości tych osób, dostarczając wsparcia emocjonalnego, społecznego i praktycznego (Kornas-Biela i in., 2016). W kontekście ograniczonych zasobów rola rodziny staje się jeszcze bardziej istotna (Giesbers i in., 2018; Widmer i in., 2008).

Tworzenie środowiska akceptacji jest niezbędne dla zapewnienia poczucia wartości osób z NI (Giesbers i in., 2018). Badania pokazują, że osoby te mają mniej gęste sieci rodzinne, co wpływa na ich zdolność do nawiązywania relacji społecznych (Widmer i in., 2008). Wsparcie rodziny w tym zakresie jest niezbędne, zwłaszcza w okresach przejściowych, takich jak przejście z edukacji do dorosłości (Dubois i in., 2019).

Stabilność emocjonalna jest istotna dla zachowania zdrowia psychicznego osób z NI, a rodzina odgrywa ważną rolę w tym procesie (Giesbers i in., 2018). Zaangażowanie rodziny w edukację tych osób jest niezbędne dla ich sukcesu szkolnego i społecznego (Dubois i in., 2019; Giesbers i in., 2018). Aktywni rodzice lepiej rozumieją potrzeby swoich dzieci, co pozwala na dostosowanie wsparcia do indywidualnych wymagań (Green, 2018).

Rodziny często muszą radzić sobie z obciążeniem fizycznym i psychicznym spowodowanym wyczerpującą opieką nad osobą NI. Rodzina jako instytucja sprawująca opiekę postrzegana jest przez społeczeństwo jako coś naturalnego. Sytuacja ta zmusza rodziny do poszukiwania wspomaganie zewnętrznego (McConkey, 2005). Korzystanie z opieki wytnieniowej może odciążać rodziny i wpływać na lepszą jakość udzielanego wsparcia (Maes i in., 2003).

Współpraca rodzin ze specjalistami jest istotna w procesie edukacyjnym osób z NI (Dubois i in., 2019). Regularne spotkania i wymiana informacji umożliwiają lepszą koordynację działań. Ponadto rodziny pomagają rozwijać osobom z NI umiejętności życiowe, takie jak zarządzanie finansami czy gotowanie, co zwiększa ich niezależność (Widmer i in., 2008).

Regularna komunikacja między rodzicami a specjalistami jest kluczowa dla zachowania spójności działań realizowanych w środowisku domowym oraz w placówkach edukacyjnych i terapeutycznych. Wymiana informacji między specjalistami a rodzicami może przyczynić się do lepszego pojmowania osoby z niepełnosprawnością i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (Grant, Ramcharan, 2001; Maes i in., 2003).

Rysunek 2. Wsparcie adaptacyjne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań (Bigby i in., 2017; Tournier i in., 2020; Tournier i in., 2020).

Badania wykazują, że osoby z NI odnoszą korzyści z pełnienia wartościowych ról społecznych, co wpływa na ich poczucie przynależności (Hall, 2010).

Edukacja i szkolenie opiekunów są niezbędne dla zapewnienia skutecznego wsparcia rodzinom, ponieważ umożliwiają im lepsze radzenie sobie z codziennymi wyzwaniami (Modula, 2022). Włączenie głosów rodziców w procesy decyzyjne może z kolei pozytywnie wpłynąć na kształtowanie polityki społecznej (Green, 2018).

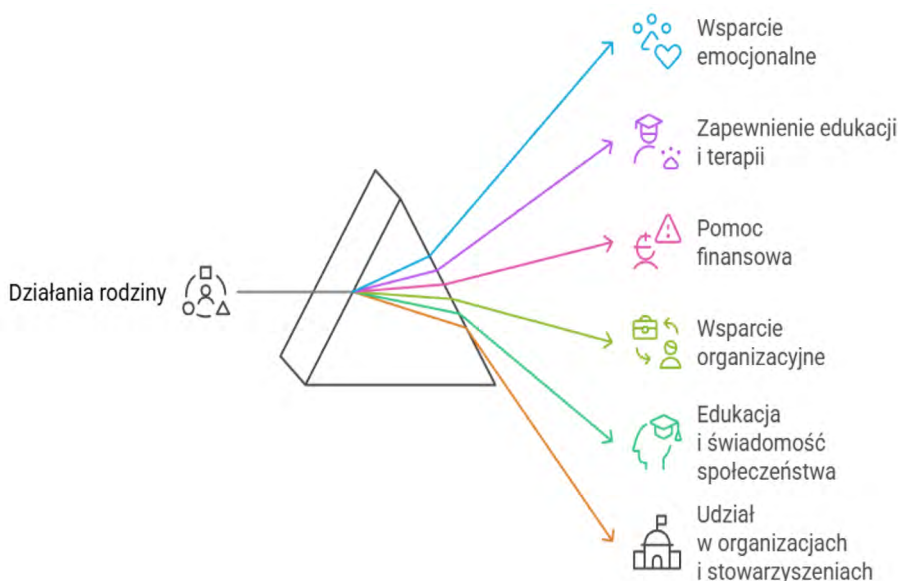
Wspieranie samodzielności osób z NI jest istotne dla ich integracji społecznej, a rodzina odgrywa w tym kluczową rolę, oferując wsparcie emocjonalne i instrumentalne (Dubois i in., 2019; Tournier i in., 2020).

Ważne jest również wsparcie w codziennych czynnościach, organizacji czasu, zarządzaniu finansami oraz dostępie do edukacji i pracy (Modula, 2022; Widmer i in., 2008).

Podsumowanie

Rodzina odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób z NI, wspierając ich integrację społeczną. W obszarze ograniczonych zasobów i dostępności usług społecznych wsparcie rodzinne jest istotne dla umożliwienia pełniejszego uczestnictwa tych osób w życiu społecznym (Brennan i in., 2020; Kornas-Biela i in., 2016). Zaangażowanie rodziców i opiekunów jest fundamentalne dla rozwoju umiejętności społecznych i emocjonalnych osób z NI (Kornas-Biela i in., 2016).

Rysunek 3. Działania rodziny na rzecz inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną



Źródło: Opracowanie własne na podstawie zagadnień omawianych w niniejszym artykule.

Opiekunowie osób z NI napotykają znaczące wyzwania, takie jak ograniczone zasoby i dostępność usług społecznych, co utrudnia skuteczne wsparcie. Badania wskazują na konieczność efektywnego wykorzystania dostępnych zasobów oraz dostosowania strategii wsparcia do specyficznych potrzeb rodzin (Brennan i in., 2020).

Edukacja społeczna oraz kampanie informacyjne mają na celu zmniejszenie stygmatyzacji i wykluczenia osób z niepełnosprawnością. Współpraca z instytucjami może poprawić akceptację tych osób w społeczeństwie (Maes i in., 2003; Widmer i in., 2008; Kornas-Biela i in., 2016).

Brak dostępu do odpowiednich usług może prowadzić do izolacji społecznej i pogorszenia jakości życia osób z niepełnosprawnością oraz ich opiekunów (Maes i in., 2003; Tournier i in., 2020; Tournier i in., 2020; Widmer i in., 2008).

Bibliografia

- Bigby, C., Whiteside, M., Douglas, J. (2017). Providing support for decision making to adults with intellectual disability: Perspectives of family members and workers in disability support services [Zapewnianie wsparcia w podejmowaniu decyzji dorosłym osobom z niepełnosprawnością intelektualną: Perspektywy członków rodzin i pracowników usług wsparcia dla osób niepełnosprawnych]. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), 396–409. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1378873>.
- Brennan, D., McCausland, D., O'Donovan, M. A., Eustace-Cook, J., McCallion, P., McCarron, M. (2020). Approaches to and outcomes of future planning for family carers of adults with an intellectual disability: A systematic review [Podejścia i wyniki planowania przyszłości dla opiekunów rodzinnych osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną: przegląd systematyczny]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(6), 1221–1233. <https://doi.org/10.1111/jar.12742>.
- Currie, G., Szabo, J. (2020). Social isolation and exclusion: The parents' experience of caring for children with rare neurodevelopmental disorders [Izolacja społeczna i wykluczenie: doświadczenia rodziców w opiece nad dziećmi z rzadkimi zaburzeniami neurorozwojowymi]. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 15(1), 1725362. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1725362>.
- DuBois, D., Renwick, R., Chowdhury, M., Eisen, S., Cameron, D. (2019). Engagement in community life: Perspectives of youths with intellectual and developmental disabilities on families' roles [Zaangażowanie w życie społeczności: perspektywy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i rozwojową na temat ról w rodzinie]. *Disability and Rehabilitation*, 42(20), 2923–2934. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1576781>.
- Families Special Interest Research Group of IASSIDD. (2013). Families supporting a child with intellectual or developmental disabilities: The current state of knowledge [Rodziny wspierające dziecko z niepełnosprawnością intelektualną lub rozwojową: aktualny stan wiedzy]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(5), 420–430. <https://doi.org/10.1111/jar.12078>.
- Gandecka, K. (2012). Rodzina zagrożona wykluczeniem społecznym – przykłady dobrych praktyk w zakresie systemowych form pomocy. *Wychowanie w Rodzinie*, 6(2), 189–200. <https://doi.org/10.61905/www/171170>.

- Giesbers, S. A. H., Hastings, R. P., Hendriks, A. H. C., Jahoda, A., Embregts, P. J. C.M. (2023). Prospective associations between family-based social capital, wellbeing, and emotional and behavioral problems amongst people with mild intellectual disabilities: A two-wave study dy [Przyszłe powiązania między kapitałem społecznym opartym na rodzinie, dobrostanem oraz problemami emocjonalnymi i behawioralnymi u osób z łagodnymi niepełnosprawnościami intelektualnymi: badanie dwufalowe]. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 237–254. <https://doi.org/10.1080/19315864.2023.2285036>.
- Giesbers, S. A. H., Tournier, T., Hendriks, L., Hastings, R. P., Jahoda, A., Embregts, P. J.C. M. (2018). Measuring emotional support in family networks: Adapting the Family Network Method for individuals with a mild intellectual disability [Pomiar wsparcia emocjonalnego w sieciach rodzinnych: Adaptacja Metody Sieci Rodzinnych dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(1), 94–105. <https://doi.org/10.1111/jar.12512>.
- Grant, G., Ramcharan, P. (2001). Views and experiences of people with intellectual disabilities and their families. (2) The family perspective [Poglądy i doświadczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin. (2) Perspektywa rodziny]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14(4), 364–380. <https://doi.org/10.1046/j.13602322.2001.0077.x>.
- Green, J. (2018). *Parents perceptions of social inclusion of adults with intellectual disabilities* [Postrzeganie przez rodziców włączenia społecznego osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną]. Pobrano z: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4854>.
- Griffith, G. M., Hastings, R. P. (2013). 'He's hard work, but he's worth it'. The experience of caregivers of individuals with intellectual disabilities and challenging behaviour: A meta-synthesis of qualitative research [„To ciężka praca, ale warta zachodu”. Doświadczenia opiekunów osób z niepełnosprawnością intelektualną i trudnym zachowaniem: metasynteza jakościowych badań]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(5), 401–419. <https://doi.org/10.1111/jar.12073>.
- Hall, S. A. (2010). *The social inclusion of young adults with intellectual disabilities: A phenomenology of their experiences* [Włączenie społeczne młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną: fenomenologia ich doświadczeń; rozprawa doktorska, University of Nebraska]. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/18>.
- Knox, M. (2000). Family control: The views of families who have a child with an intellectual disability [Kontrola rodziny: Poglądy rodzin, które mają dziecko z niepełnosprawnością intelektualną]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(1), 17–28. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2000.00001.x>.
- Kornas-Biela, D., Domagała-Zyśk, E., Smółka, E. (2016). Preventing social exclusion of people with disabilities and their families [Zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością i ich rodzin]. *Rozprawy Społeczne*, 10(1), 7–15.
- Kubiński, G. (2017). Wykluczenie społeczne osób niepełnosprawnych – perspektywa społeczno-kulturowa. W: W. Klimczak, G. Kubiński i E. Sikora-Wiśniewska (red.), *Wykluczenie społeczne w Polsce. Wybrane zagadnienia* (ss. 75–103). Wydawnictwo Exante.

- Lunsky, Y., Tint, A., Robinson, S., Gordeyko, M., Ouellette-Kuntz, H. (2014). System-Wide information about family carers of adults with intellectual/developmental disabilities – A scoping review of the literature [Informacje systemowe na temat opiekunów rodzinnych osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną/rozwojową – przegląd literatury]. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 8–18. <https://doi.org/10.1111/jppi.12068>.
- Maes, B., Broekman, T. G., Dosen, A., Nauts, J. (2003). Caregiving burden of families looking after persons with intellectual disability and behavioural or psychiatric problems [Ciężar opieki nad rodzinami opiekującymi się osobami z niepełnosprawnością intelektualną i problemami behawioralnymi lub psychiatrycznymi]. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(6), 447–455. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00513.x>.
- McConkey, R. (2005). Fair shares? Supporting families caring for adult persons with intellectual disabilities [Sprawiedliwy podział? Wspieranie rodzin opiekujących się dorosłymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną]. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(8), 600–612. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00697.x>.
- Modula, M. J. (2022). The support needs of families raising children with intellectual disability [Potrzeby wsparcia rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną]. *African Journal of Disability*, 11. <https://doi.org/10.4102/ajod.v11i0.952>.
- Niedbalski, J. (2019). *Niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnością. Od pasywności i wykluczenia do aktywności życiowej i integracji społecznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Pobrano z: <https://www.press.uni.lodz.pl/index.php/wul/catalog/view/621/3048/1559>.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation [Definicja włączenia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną i rozwojową: Ekologiczny model sieci społecznych i uczestnictwa w społeczności]. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>.
- Tournier, T., Hendriks, A. H. C., Jahoda, A., Hastings, R. P., Giesbers, S. A. H., Embregts, P. J. C. M. (2020). Perspectives of people with intellectual disability about their family networks: A comparison study with key support worker proxy reports [Perspektywy osób z niepełnosprawnością intelektualną dotyczące ich sieci rodzinnych: badanie porównawcze z raportami zastępczymi kluczowych pracowników wsparcia]. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 27–38. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1827143>.
- Tournier, T., Hendriks, A. H. C., Jahoda, A., Hastings, R. P., Giesbers, S. A. H., Vermulst, A. A., Embregts, P. J. C. M. (2020). Family network typologies of adults with intellectual disability: Associations with psychological outcomes [Typologie sieci rodzinnych osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną: powiązania z wynikami psychologicznymi]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(1), 65–76. <https://doi.org/10.1111/jar.12786>.
- Widmer, E. D., Kempf-Constantin, N., Robert-Tissot, C., Lanzi, F., Carminati, G. G. (2008). How central and connected am I in my family?: Family-based social capital of individuals with intellectual disability [Jak bardzo jestem centralną i związaną częścią mojej rodziny? Rodzinny kapitał społeczny osób z niepełnosprawnością intelektualną]. *Research in Developmental Disabilities*, 29(2), 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.02.005>.

- Wołowicz-Ruszkowska, A. (2014). Podsumowanie wyników badania. W: A. Wołowicz-Ruszkowska (red.), *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne. Raport z badań* (ss. 152–154). Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Pobrano z: https://psoni.org.pl/wp-content/uploads/2015/09/wpływ_ruchu_rodzicow_-_raport_2014-pol.pdf.
- Żuraw, H. (2015). *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością intelektualną* ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/6latek/zapobieganie-wykluczeniu-spoecznemu-niepenosprawnych-intelektualnie-h.-uraw.pdf>.
- Nazarevich, V. (2020). Ostracism – social expulsion – the state of social disadvantage [Ostracyzm – społeczne wykluczenie – stan niekorzystnej sytuacji społecznej]. *European Humanities Studies: State and Society*, 22(2), 26–41. <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2020.2.03>.

Rodzina jako naturalne środowisko wsparcia dziecka ze spektrum autyzmu (ASD)

The Family as a Natural Environment for a Child with Autism Spectrum Disorder (ASD)

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest ukazanie oddziaływań wspierających środowiska rodzinnego wobec dziecka ze spektrum autyzmu oraz zaakcentowanie trudności, jakich doświadcza ono w codziennym funkcjonowaniu. Wsparcie społeczne rozumiane jest jako rodzaj interakcji społecznej podejmowanej przez rodzinę, znajdującą się w sytuacji problemowej, jaką jest codzienne doświadczenie trudności związanych z wychowaniem i wspieraniem dziecka z ASD. Autyzmu nie da się wyliczyć. Poprzez wymianę informacji, dóbr materialnych, instrumentów działania, emocji w rodzinie możliwe jest przezwyciężanie sytuacji trudnych i rozwiązywanie złożonych problemów dziecka ze spektrum autyzmu. Wsparcie rodziny ma charakter ciągły i towarzyszy uczestnikom interakcji przez całe życie. Artykuł podejmuje zagadnienia dotyczące następujących rodzajów wsparcia społecznego, jakiego udziela rodzina dziecku z ASD: wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, instrumentalnego, rzeczowego (materialnego) oraz duchowego.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, dziecko, rodzina, wsparcie, interakcje

ABSTRACT

The purpose of the article is to show the impacts supporting the family environment towards a child with an autism spectrum, emphasizing the difficulties of a child with ASD in daily functioning. Social support is understood as a type of social interaction undertaken by a family in a problematic situation, which is the daily experience for parents raising and supporting a child with the ASD. Autism cannot be cured. Through the exchange of information, material goods, emotions, and actions in a family, difficult situations are overcome and complex problems of

a child with autism spectrum are alleviated. Support from the family environment is ongoing throughout the life of the participants of the interaction. The article discusses the following types of social support provided by a family to a child with the ASD: emotional, informational, instrumental, material, and spiritual support.

Keywords: autism spectrum, child, family, support, interactions

Wstęp

Współcześnie autyzm określany jest jako jedno z rodzajów zaburzeń nazwanych wspólną nazwą „autystyczne spektrum zaburzeń” *Autism Spectrum Disorders* (ASD). W 2013 roku wprowadzono pojęcie to do klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-V) i w 2018 do klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (ICD-11). Według nowej klasyfikacji WHO w obrębie spektrum autyzmu wyodrębnia się podgrupy ze względu na stopień trudności w obszarze rozwoju intelektualnego i mowy funkcjonalnej (Pisula, 2022). System ten umożliwia precyzyjne ustalenie diagnozy w celu zaplanowania wsparcia dla dzieci z ASD. Według najnowszych klasyfikacji – DSM-V i ICD-11 – nieprawidłowości związane z autyzmem dotyczą grup objawów: zaburzeń komunikacji i interakcji społecznych oraz występowania ograniczonych, powtarzanych i stereotypowych wzorców zachowań, aktywności i zainteresowań. Diagnoza jest uzupełniana oceną funkcjonowania intelektualnego i językowego danej jednostki (Pisula, 2022; Sedgewick i Duglas, 2024).

Zaburzenia interakcji społecznych u dzieci z ASD wyrażają się w słabym posługiwaniu się kontaktem wzrokowym i gestykulacją oraz w braku relacji osobistych. Uwidacznia się to w ubogiej komunikacji pozawerbalnej, ubogiej gestykulacji oraz ograniczonej i często nieadekwatnej do sytuacji ekspresji mimicznej. W sferze zaburzeń komunikacji werbalnej i niewerbalnej w autyzmie opóźnione jest przyswajanie języka i mowy, całkowity brak mowy lub mowa ograniczona. Mogą występować echolalie. Oznacza to powtarzanie usłyszanych wypowiedzi natychmiast, lub też po pewnym czasie. Inne deficyty w komunikacji werbalnej, które można wymienić to: nieprawidłowe użycie zaimków, tworzenie dziwnych neologizmów, dosłowne rozumienie języka wiążące się z niemożnością zrozumienia metafor, wypowiadanie nieodpowiednich do sytuacji społecznej uwag, niestosownych w konkretnych okolicznościach. Nieprawidłowy sposób przekazywania komunikatów werbalnych innym osobom (nieprawidłowa prozodia mowy), mówienie w monotony sposób, bez różnicowania tonu, rytmu czy melodii głosu. Problemy w pragmatycznym użyciu języka polegają na niezdolności do wypowiadania się na przemian podczas rozmowy, braku potrzeby komunikowania się. Taka zaburzona komunikacja utrudnia dziecku funkcjonowanie społeczne (Bobkowicz-Lewartowska, 2005).

Ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań właściwych dla poszczególnych poziomów rozwoju dziecka przejawia się w stereotypowych, powtarzających się ruchach, nienaturalnie silnych lub wąskich zainteresowaniach. Do nieelastycznych wzorców zachowań można zaliczyć: obsesyjne pragnienie niezmienności otoczenia, niechęć do zmian przejawiająca się w negatywnych reakcjach na modyfikacje płynące z otoczenia oraz zawężone i nietypowe zainteresowania. Szttywność w zachowaniu miewa różny charakter, są to: stereotypie ruchowe – kołysanie się, ruchy głowy, potrząsanie dłońmi, sposób chodzenia. Przejaw sztywności to obsesyjne przestrzeganie stałego planu dnia i kolejnych czynności wykonywanych w ciągu dnia o tych samych porach. Ograniczone wzorce zachowań to: powtarzające się postępowania w konkretnych sytuacjach oraz powtarzanie prostych ruchów takich jak kiwanie się, kręcenie. Uwidaczniają się one podczas zabawy oraz ulegają zmianie w zależności od wieku dziecka. U małych dzieci są to rutynowe zachowania w konkretnych sytuacjach. U dzieci starszych można zaobserwować powtarzane złożone sekwencje ruchowe, takie jak: rozrzucanie rzeczy i zbieranie ich, budowanie tych samych budowli z klocków (Pisula 2015; Randall i Parker, 2001).

Celem artykułu jest ukazanie cech oraz zaakcentowanie trudności doświadczanych przez dzieci ze spektrum autyzmu w codziennym funkcjonowaniu oraz przedstawienie znaczenia wsparcia społecznego udzielanego przez środowisko rodzinne, rozumianego jako rodzaj interakcji społecznej, z uwzględnieniem jego różnych form.

Środowisko rodzinne i wsparcie

Według Franciszka Adamskiego (1984) „[...] rodzina jest grupą społeczną, stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną” (s. 21). Rodzina jest naturalnym środowiskiem, w którym ważne są cechy wspólnotowe takie jak: miłość, dawanie swoim członkom radości i przyjemności, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa, tolerancji, poczucia uspołecznienia, wspólnego dążenia do wyznaczonych celów i jednocześnie gotowości do rezygnacji ze swobody indywidualnej i wolności na rzecz grupy rodzinnej.

Interakcja jest działaniem społecznym, wynikającym z orientowania się na innych ludzi i jest odpowiedzią na ich zachowania i działania. Oprócz wypowiedzi słownych ważne są zachowania niewerbalne: strój, wygląd zewnętrzny, mina, ton głosu, gesty, pozycje ciała. Słowa i gesty muszą mieć wspólne znaczenie dla rozmówców i być przez nich jednakowo rozumiane. Specyfika interakcji rodzinnych charakteryzuje się określoną treścią, jakością, bliskością uczuciową, wzajemnym zainteresowaniem jej członków,

którzy wywierają na siebie wpływ. Ważne jest podtrzymywanie i pogłębianie interakcji oraz traktowanie ich jako formy wspomagania rozwoju poszczególnych jednostek i przekazywania im wartości.

Jak zauważa Ewa Pisula (2003), „[...] dzieci z zaburzeniami rozwoju są mniej aktywnymi uczestnikami interakcji, niż ich rozwijający się prawidłowo rówieśnicy. Niezbyt często inicjują kontakt, rzadziej też akceptują propozycje partnera i z nim współdziałają” (s. 12). W konsekwencji rodzice dziecka ze spektrum autyzmu muszą pokonywać w codziennym życiu wiele trudności wynikających z zaburzeń i ze skomplikowanych potrzeb dziecka. Wraz z dorastaniem dziecka poznają specyficzne problemy wynikające z jego dysfunkcji, uczą się jak rozwiązywać problemy w praktyce. Powodzenie w wychowaniu i rehabilitacji potomstwa zależy od rodziców, ich możliwości wspierających, od poradzenia sobie z trudnościami wynikającymi z zaburzeń dziecka. Zdaniem Jacka Błeszyńskiego można wyróżnić następujące fazy reakcji rodziców na postawioną diagnozę dziecka, są to: opłakiwanie i protest, zaprzeczenie diagnozy, obawy perspektywiczne, przepracowanie dotychczasowego postępowania, smutek z jednoczesnym indywidualnym radzeniem sobie z diagnozą (Błeszyński, 2004). Kluczowym elementem jest udzielenie rodzinie dziecka pomocy, płynącej od innych osób z otoczenia społecznego: rodzeństwa, dalszej rodziny, specjalistów, pracowników instytucji wspierających.

Obok czterech podstawowych funkcji, biologiczno-opiekuńczej, kulturalno-towarzystwej, ekonomicznej i wychowawczej (Kawula, 2004), w przypadku rodzin, w których wychowuje się dziecko z ASD, warto – oprócz wyżej wymienionych – wskazać również funkcję wspierającą. Wynika ona z faktu, że członkowie przebywają blisko siebie, współdziałają w rozwiązywaniu problemów, a rodzice jako osoby znaczące kształtują kompetencje dzieci, ich poczucie tożsamości oraz uczą sposobów reagowania w sytuacjach trudnych (Błeszyński, 2004). Według Heleny Sęk i Romana Cieślaka (2012) wsparcie społeczne można rozumieć jako „[...] rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej” (s. 18). Podczas wspierania między rodzicami a dzieckiem, zachodzą interakcje społeczne podejmowane w sytuacjach związanych z występującymi u dziecka zaburzeniami. W rodzinie realizowane są działania zmierzające do zapewnienia dziecku optymalnych warunków rozwoju. Wyróżnia się następujące rodzaje wsparcia: emocjonalne, instrumentalne, informacyjne i duchowe.

Rodzaje interakcji wspierających

Wsparcie emocjonalne polega na okazaniu zrozumienia i troski drugiej osobie, towarzyszeniu jej w trudnych sytuacjach, pocieszaniu, uspokajaniu, motywowaniu do działań prozdrowotnych, aktywnym słuchaniu. „Sam fakt towarzyszenia, «bycia razem», troskliwości i gotowości do niesienia pomocy, jest wspieraniem emocjonalnym w trudnych

chwilach" (Kawczyńska-Butrym, 1998, s. 88). Kluczowym celem tego rodzaju wsparcia jest zaspokojenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa i przynależności do naturalnej grupy rodzinnej, wzbudzenie wiary i nadziei w możliwość poprawy sytuacji zdrowotnej i społecznej. Jak zauważają Sęk i Cieślak (2012) „[...] osoby cierpiące i przeżywające kryzys, mogą dzięki interakcji wsparcia uwolnić się od własnych napięć i negatywnych uczuć, mogą wyrazić swoje obawy, swój smutek” (s. 19). Według Mateusza Płatos i innych autorów *Ogólnopolskiego spisu autyzmu*, w którym przebadano 129 osób z ASD, około połowa uczestników badania zadeklarowała, że ze swoimi problemami zwraca się w pierwszej kolejności do rodziców, najczęściej do matek. „Jako, że większość badanych deklaruje, że nie ma przyjaciół, rodzic pozostawał jedyną osobą, która mogła pełnić funkcję przyjaciela, a więc zgodnie ze zrozumieniem uczestników badania – osoby, której można się zwierzyć, zostać zrozumianym i bezwarunkowo zaakceptowanym oraz otrzymać wsparcie” (Płatos i in., 2016, s. 149).

Dziecko z ASD w sytuacji stresu i zdenerwowania może poszukiwać u opiekuna uspokojenia, wtedy gdy jest do niego przywiązane. Autyzm jest zaburzeniem, utrudniającym lub w skrajnych przypadkach uniemożliwiającym powstawanie więzi uczuciowej. Z badań Pisuli (2003) wynika, że „[...] jeśli w ciągu pierwszych trzech lat życia nie powstała więź między opiekunem a dzieckiem, zagraża to późniejszym jego zdolnościom do tworzenia związków uczuciowych” (s. 36).

Ważnym elementem wsparcia emocjonalnego jest aktywne słuchanie. Polega na wsłuchiwaniu się w to, co mówi druga osoba, oraz podejmowaniu wysiłku, by zrozumieć, co ma nam do przekazania i jakie są jej intencje. Można je stosować w wielu sytuacjach, np. podczas zabawy z dzieckiem. Aby aktywnie słuchać dziecka z ASD, rodzic powinien usiąść naprzeciwko niego, tak aby mogli patrzeć sobie nawzajem w oczy. Istotne jest przyglądanie się temu, co robi dziecko, aby lepiej zrozumieć jego cele i działania, a także komentowanie ich, budowanie dramaturgii sytuacji czy pomoc – na przykład poprzez podanie zabawki, która w danej chwili jest mu potrzebna. Rodzic może również naśladować jego działania za pomocą innego przedmiotu. Gdy interesujemy się aktywnością zabawową dziecka, patrzymy, uśmiechamy się, gestykulujemy, to jednocześnie aktywnie słuchamy dziecka (Rogers i in., 2015).

Wysoki poziom lęku i zaburzenia lękowe są charakterystyczne dla autyzmu. Do zaburzeń tych możemy zaliczyć: lęk separacyjny, fobie społeczne, napady paniki, lęk uogólniony. Zdaniem Adamskiego (2010) „[...] w sferze psychiczno-uczuciowej rola rodziny sprowadza się do ustawicznego określonego oddziaływania na psychikę dziecka” (s. 8). Oddziaływanie wobec dziecka trudnego, jakim jest dziecko z ASD, oparte na życzliwości, miłości, opiekuńczości, bezinteresowności i ofiarności, pozostawia pozytywne ślady w jego psychice. Sprzyja kształtowaniu interakcji społecznych, nawiązywaniu i umacnianiu więzi emocjonalnych między dzieckiem a rodzicami oraz kształtuje pozytywne postawy emocjonalne wobec innych ludzi.

Wsparcie instrumentalne stanowi formę instruktażu dotyczącego działań w konkretnych sytuacjach oraz sposobów modelowania postępowania poradczego. Może to być pomoc materialna, dostarczenie dóbr materialnych osobie wspieranej w nauce i w rozwiązywaniu problemów, pomoc w wykonywaniu codziennych czynności. Bardzo ważnym działaniem wspierającym dziecko z ASD w tym zakresie, jest strukturalizacja otoczenia. Chodzi o wyodrębnienie miejsc w przestrzeni domowej, w których dane czynności mają miejsce. W tak przygotowanym środowisku wyodrębnione są strefy, przeznaczone do wykonywania określonych w ciągu dnia czynności. Istotne jest, aby czynności te były zilustrowane za pomocą symboli na przedstawiających je obrazkach. Dzieci w wieku przedszkolnym można uczyć rozpoznawania poszczególnych czynności (Pisula, 2010).

Wsparcie instrumentalne pomaga pokonać bariery i utrudnienia w codziennym funkcjonowaniu, dając poczucie, że można polegać na innych. Istotną formą wsparcia instrumentalnego jest znalezienie przez rodziców stosownej terapii dla dziecka (w domu i poza domem), w której będzie ono chciało uczestniczyć. Warto pamiętać, iż każde dziecko, będące w spektrum autyzmu jest inne, ma swoje mocne i słabe strony. Mocne strony trzeba odnaleźć i na ich podstawie prowadzić terapię. Wskazane jest korzystanie z terapii prowadzonej przez przedszkola i szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz znalezienie odpowiedniej formy terapii domowej. Ten rodzaj działań wspierających poprawia funkcjonowanie dziecka, wyposaża w pewne umiejętności, kompensuje braki i niweluje trudne zachowania. Pomoc w rozwiązywaniu trudnych zadań, pomaga w uczeniu się konkretnych umiejętności, świadczeniu usług, zabiegów, które mogą poprawić sytuację życiową. Preferowane rodzaje terapii poza domem to: fizjoterapia, terapia integracji sensorycznej, terapia logopedyczna, trening umiejętności społecznych oraz pływanie. Rodzina odgrywa istotną rolę w terapii dziecka, ponieważ odbywa się w naturalnym środowisku i może być prowadzona przez rodziców, wtedy gdy specjalista nauczy ich określonych czynności. Ponadto ważne jest, aby te wyuczone terapeutyczne działania były w domu faktycznie wykonywane. Przykładem prostej terapii w warunkach domowych jest tzw. czas podłogowy polegający na tym, iż rodzic lub inna osoba z rodziny siada obok dziecka na podłodze, przyłącza się do zabawy wybranej przez dziecko i inicjuje z nim komunikację. Ważne jest skorzystanie z technologii wspomagającej, ze sprzętów i urządzeń, które usprawniają funkcjonowanie dziecka (Teitelbaum i Teitelbaum, 2012).

Wsparcie materialne to dostarczenie dziecku środków materialnych oraz darów ułatwiających pracę dziecka z rodzicami. To pozyskiwanie i zakup przedmiotów takich jak sprzęt do ćwiczeń usprawniających, karty, tablice, albumy ze zdjęciami wspomagającymi komunikację niewerbalną, tablety do gier rozwijających umiejętności, czy też specjalne kamizelki utrudniające kołysanie.

Ważną formą wsparcia jest pomoc materialna, polegająca na zapewnianiu środków ukierunkowanych na rozwój osoby z zaburzeniami autystycznymi. Dotyczy ona wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania rozwoju poznawczego i społecznego. Innym przykładem jest kompensowanie braków w zakresie wypoczynku i aktywności ruchowej, np. wspólne wakacje integracyjne. Istotną rolę odgrywa również uczestnictwo w grupach samopomocowych, wspomagających rodzinę. Pierwsza faza uczestnictwa polega na wsparciu osób, które należą do grupy. Możliwość rozwoju polega na tym, iż z czasem osoba z odbiorcy, staje się dawcą wsparcia i świadczy je na rzecz innych, słabszych fizycznie i psychicznie (Kawczyńska-Butrym, 1998).

Wsparcie informacyjne można rozumieć także jako przekaz informacji budujących u człowieka wewnętrzne przekonanie i świadomość tego, iż funkcjonuje jako człowiek w określonej sieci komunikacji. To również zasoby dostarczane przez innych, pomoc w radzeniu sobie w sytuacjach życia codziennego, wymiana zasobów w interakcjach społecznych (Kirenko i Byra, 2008). Wsparcie informacyjne polega też na dostarczaniu człowiekowi z ograniczoną sprawnością lub jego rodzinie wskazówek i rad dotyczących: szans kompensacji niepełnosprawności, przeciwdziałania brakom, leczenia i rehabilitacji; możliwości dalszego życia z tym problemem; o warunkach uprawnień; o instytucjach mogących udzielić różnych form pomocy osobie niepełnosprawnej i jej rodzinie; o ludziach i grupach samopomocy, którzy mieli i mają podobne problemy, z którymi można nawiązać kontakt w celu wzajemnych świadczeń (Kawczyńska-Butrym, 1998). W przypadku rodziny z dzieckiem ze spektrum autyzmu tego rodzaju wsparcia mogą udzielić między innymi nauczyciele, pracownicy służby zdrowia, pracownicy socjalni, ludzie pracujący w fundacjach takich jak „Synapsis”, Akcja na Rzecz Osób z Autyzmem (ARA), czy Fundacja pomocy osobom z autyzmem „MADA”. Osoba uzyskująca wsparcie informacyjne nie poszukuje chaotycznie dróg wyjścia, nie traci czasu i energii. Wzrasta natomiast u niej poczucie bezpieczeństwa, co pomaga w podejmowaniu działań. Warto zauważyć, iż informacja może stanowić funkcję prewencyjną w odniesieniu do przyszłych konsekwencji związanych ze zbyt późnym podjęciem działań wspierających ze strony instytucji.

Wsparcie wartościujące odnosi się do obowiązków związanych z pełnieniem funkcji społecznej w rodzinie. Dzięki temu, iż jednostka jest doceniana w rodzinie, rodzic może przekierować uwagę z braków na mocne strony dziecka. Wówczas pejoratywne odczucia dziecka, związane z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – takie jak żal, smutek, brak chęci do działania – mogą zostać zastąpione radością, wiarą we własne możliwości i poczuciem wypełnienia swojej roli. Punktem wyjścia w udzielaniu wsparcia człowiekowi są jego dobre relacje z otoczeniem. Zatem wsparcie społeczne można ująć jako oddziaływanie otoczenia społecznego, w tym przypadku rodziny na dobrostan dziecka z ASD, na kształtowanie w niej przekonania, iż jest ona ważna i akceptowana jako osoba dla

swoich najbliższych, że może liczyć na osoby bliskie i mieć świadomość bezpieczeństwa i przynależności do rodzinnej wspólnoty. Zatem ten rodzaj wsparcia, to szczególnie sposób i rodzaj pomocy udzielanej poszczególnym osobom, głównie w celu mobilizowania ich sił, potencjałów i zasobów, które zachowali, aby mogli sami sobie radzić ze swoimi problemami (Kawczyńska-Butrym, 1998).

Wsparcie duchowe odnosi się do sfery duchowej człowieka, polega na ukazywaniu cierpienia i bólu w życiu człowieka, nadawaniu sensu tym doświadczeniom. To kontemplacja sensu życia, bólu, cierpienia. Ten rodzaj wsparcia może mieć duże znaczenie wtedy, gdy odeszła bliska osoba lub ulubione zwierzę dziecka.

Podsumowanie

Autystyczne spektrum zaburzeń przejawia się zaburzeniami komunikacji i języka oraz stereotypowymi zachowaniami, które uwidaczniają się w sztywnych wzorcach aktywności i zainteresowań. Dysfunkcje te sprawiają, że dzieci te są bardziej wymagającymi partnerami interakcji niż dzieci rozwijające się typowo. Dzieci ze spektrum autyzmu charakteryzują się mniejszą wrażliwością w odbiorze sygnałów społecznych oraz trudnościami w komunikowaniu się z innymi ludźmi, zarówno na poziomie mowy ciała, jak ciała i języka. Ponadto w niekonwencjonalny sposób okazują swoje emocje.

Rodzina stanowi konstruktywne źródło wsparcia dla dziecka z autystycznym spektrum zaburzeń. Jest naturalnym środowiskiem wspólnotowym, które zapewne dziecku niepełnosprawnemu dorastanie w poczuciu wartości wspólnotowych, takich jak miłość, bezpieczeństwo, pomocowość, tolerancja, uspołecznienie oraz współdziałanie. To właśnie w rodzinie zachodzą pozytywne reakcje międzyludzkie oraz interakcje związane z udzielaniem wsparcia, obejmujące wszystkie jego rodzaje. W toku tej interakcji dochodzi do przekazywania i wymiany informacji, dóbr materialnych, instrumentów działania oraz emocji (Sęk i Cieślak, 2012). Systematyczne wspieranie, uwzględniające wszystkie jego formy, stwarza na poprawę dobrostanu i oraz lepsze funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym i poza nim, a za tym idzie – także całej rodziny.

Bibliografia

- Adamski, F. (1984). *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Adamski, F. (2010). *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie* (ss. 7–30). Wydawnictwo Petrus.
- Błęszyński, J. (2004). *Rodzina jako środowisko stymulujące rozwój osób z autyzmem – analiza triady funkcjonalnej*. W: Cz. Kossakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany* (ss. 329–335). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2005). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Wydawnictwo „Impuls”.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1998). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Biblioteka Pracownika Socjalnego. Wydawnictwo „Śląsk”.
- Kawula, S. (2004). *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*. W: S. Kawula., J. Brągiel., A. Janke. *Pedagogika rodziny* (ss. 45–79). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kirenko, J., Byra S. (2008). *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*. Wydawnictwo UMCS.
- Pisula, E. (2003). *Autyzm i przywiązanie, Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm, przyczyny, symptomy, terapia*. Wydawnictwo Harmonia.
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2022). *Zaburzenia ze spektrum autyzmu*. W: W. Otrębski, K. Amilkiewicz-Marek, A. Bieńkowska, K. E. Domagała-Zysk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, B. Papuda-Dolińska, E. Pisula (red.), *Podręcznik metodyczny, standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenie słuchu; dysfunkcja wzroku; specyficzne zaburzenia uczenia się; zaburzenia rozwoju mowy i języka; zaburzenia rozwoju intelektualnego; zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD); zaburzenia zachowania i emocji* (ss. 89–103). Wydawnictwo KUL.
- Płatos, M., Gocłowska, K., Wojaczek, K., Zawisny, A., Pisula, E. (2016). Rola zainteresowań i przyjaźni w życiu osób z autyzmem. W: M. Płatos, K. Gocłowska, M. Koper, A. Nadolska, K. Wojaczek, P. Woźniak-Rekucka, A. Zawisny, S. Kowalik, E. Pisula, (red.), *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce* (ss. 128–150). Wydawnictwo: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”.
- Randall, P., Parker, J. (2001). *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rogers, S. J., Dawson G., Vismara, L. (2015). *Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem (ESDM)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sedgewick, F., Douglas, S. (2024). *Autyzm, miłość, przyjaźń, relacje*. Wydawnictwo Copernicus Center
- Sęk, H., Cieślak, R. (2012). *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje źródeł wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne stres i zdrowie* (ss.11–28). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Teitelbaum, O., Teitelbaum, Ph. (2012). *Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu?* Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Więź jako czynnik chroniący rodzinę

Bond as a Protective Factor in the Family

STRESZCZENIE

Więzi rodzinne – to relacje i powiązania między poszczególnymi członkami rodziny, obejmujące emocjonalne, społeczne i materialne aspekty egzystencji. Traktowane są jako podstawa funkcjonowania i jakości życia jej członków. Rodzina jest fundamentem dla tworzącej się więzi rodzic–dziecko. Stałość więzi zależna jest od wielu czynników między innymi typu rodziny, stylu wychowania i komunikacji. Prawidłowe relacje rodzinne sprzyjają budowaniu poczucia bezpieczeństwa i rozwoju psychospołecznego jednostki. Rodzina w pierwszych latach życia dziecka będzie stanowić uniwersalny mikroświat dziecka. Niniejszy artykuł stanowi przegląd literatury psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej w obszarze więzi i rodziny. Główne wnioski to: więzi rodzinne są podstawą funkcjonowania i jakości życia rodziny oraz rodzina jest fundamentem w budowie więzi rodzic dziecko.

Słowa kluczowe: więź, rodzina, czynniki chroniące, przywiązanie, relacje

ABSTRACT

Family ties are the relationships and connections between individual family members, covering the emotional, social, and material aspects of existence. Treated as the basis for the functioning and quality of life of its members. The family is the foundation for the parent-child bond that is forming. The stability of ties depends on many factors, including the type of family, style of upbringing and communication. Strong relationships and family connections are conducive to building a sense of security and psychosocial development of the individual. In the first years of a child's life, the family will be a universal microcosm of the child.

Keywords: bond, family, protective factors, attachment, relationships

Wstęp

W tradycyjnym ujęciu rodzina jest grupą osób połączonych ze sobą więzią formalną – małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa, adopcji – oraz więzią nieformalną, obejmującą relacje emocjonalne i intymne (Tysza, 2001). Jakość funkcjonowania poszczególnych członków rodziny zależy od istnienia i jakości więzi łączących ich ze sobą. W każdej rodzinie działa cały system sił, które przyciągają jej członków do siebie i wzajemnie ich ze sobą wiążą. Siły te tworzą unikalną więź rodzinną o zróżnicowanej dynamice, zawsze jednak wyzwalającą ową międzyosobową moc sprawczą sytuacji, dzięki której wszyscy otwierają się na siebie we wspólnocie życia i działania (Dyczewski, 1994). W rodzinie więź będzie rozumiana jako „emocjonalny związek pomiędzy osobami” (Reber, 2000, s. 186).

Z punktu widzenia nauk psychologicznych więź rozumiana jest jako relacja, rozwijana w trzech poziomach: emocjonalnym, poznawczym i dążeńiowym. Relacja ta w rodzinie rozwija się stale i dotyczy każdego z jej członków. Najsilniejsza więź łączy dziecko z rodzicami, nieco słabsza więź istnieje między rodzeństwem, małżonkami, czy osobami o dalszym stopniu pokrewieństwa (Bereza, 2009). W *Słowniku współczesnego języka polskiego* (Dunaj, 1996) pojęcie „więź” definiowane jest jako relacja „[...] bliskości, zażyłości, pokrewieństwa pomiędzy ludźmi; związek, [...], łączność, spójność” (s. 1228).

Najważniejszym aspektem więzi rodzinnych jest budowa emocjonalnego wsparcia jednostki. Rodzina stanowi pierwsze środowisko, w którym nowo narodzone dziecko uczy się, jak radzić sobie z emocjami, jak je okazywać i wyrażać w sposób społecznie akceptowalny. Więzy emocjonalne w rodzinie będą stanowiły wypadkową sił psychicznych, jakie funkcjonują między małżonkami, rodzicami i dziećmi oraz między rodzeństwem (Dyczewski, 1976). Zdaniem psychologii prenatalnej więź między matką a dzieckiem zaczyna się tworzyć już w okresie płodowym, następnie po porodzie w pierwszym kontakcie skóra do skóry oraz w kolejnych etapach życia dziecka. Proces ten wspierany jest przez politykę prorodzinną realizowaną w Polsce, a także przez coraz silniejsze podkreślanie roli ojca w wychowaniu dziecka – od momentu narodzin, poprzez jego dalszy rozwój i uczestnictwo w życiu rodzinnym. Psychologia rozwojowa podkreśla znaczenie relacji w tworzeniu prawidłowego wzorca przywiązania dziecka do rodzica. Zbudowanie silnych relacji umożliwia otwartą i skuteczną komunikację pozwalającą na dzielenie się problemami i wspólne poszukiwanie skutecznych rozwiązań problemów. Liczne badania wskazują, że osoby, które mają bliskie, stabilne relacje i powiązania rodzinne, są mniej narażone na zaburzenia nastroju, depresję czy stres (Popła, 2011).

Zdaniem Mieczysława Kleina młody człowiek rodzi się z potrzebą więzi osobowej – posiadania kogoś, kto daje ciepło, miłość, opiekę oraz zaspokaja głód i inne podstawowe potrzeby. Szczególne znaczenie ma jakość więzi, jaką rodzic zdoła nawiązać z dzieckiem we wczesnym etapie jego życia (Klein, 2007). Mówiąc o zdrowej więzi rodzicielskiej, psychoterapeuci używają sformułowania „wystarczająco dobry rodzic” (Winnicott, 1996, s. 16). Wczesna relacja, jaka tworzy się między rodzicem a dzieckiem,

może mieć wpływ na jego: rozwój emocjonalny, sposób w jaki będzie tworzyć kolejne związki w swym życiu, oraz na obraz samego siebie i świata.

Rodzina jako podstawowa jednostka społeczna stanowi istotny czynnik w kształtowaniu sfery intelektualnej i emocjonalnej dziecka oraz jego postaw wobec siebie i innych. Zatem „[...] rodzina wychowuje nie tylko dla siebie jako rodziny, ale przede wszystkim dla osobistego szczęścia jednostki i dla dobra ogólnego, społecznego” (Trempała, 1994, s. 168). Najbardziej widocznymi wskaźnikami więzi rodzinnych jest: treść, częstotliwość i różnorodność interakcji, w trakcie których członkowie rodziny wyrażają wzajemne postawy wobec siebie. Rodzice są wzorem do naśladowania dla swoich dzieci, kształtują umiejętności radzenia sobie z emocjami, rozwiązywania problemów oraz nawiązywania relacji z innymi.

Prawidłowa więź to taka, w której rodzic potrafi we właściwy sposób zaspokajać potrzeby dziecka i reagować na nie. Rodzice jako najbliższe osoby będą wywierać wpływ na jego dalsze funkcjonowanie: fizyczne i psychiczne. (Shaffer i Shaffer, 2005). W ten sposób we wczesnych etapach rozwojowych dziecko przechodzi od absolutnej do względnej zależności od rodzica, a w kolejnych fazach buduje swoje poczucie wartości, uczy się wchodzić w relacje z innymi, kształtuje tożsamość, osobowość, postawy społeczne, oraz sposób myślenia o sobie, świecie i przyszłości. John Bowlby i Mary Ainsworth (Pisula, 2003) scharakteryzowali typy relacji przywiązania dziecka we wczesnych etapach rozwojowym, uzależniając je od zachowań bezpośredniego opiekuna. W myśl teorii przywiązania Bowlby’ego (2020) więź kształtowana i formowana w okresie wczesnodziecięcym, ma decydujący wpływ na wszystkie późniejsze relacje osób dorosłych w konfrontacji ze społeczeństwem (Akert i Aronson, 2012). Konsekwencją określonych postaw rodzicielskich, sposobów nawiązywania i rozwijania więzi, stosowanych strategii wychowawczych oraz określonych wzorców przywiązania jest szereg cech i umiejętności, które dziecko nabywa we wczesnym okresie życia. Świadomość procesów i mechanizmów leżących u podstaw prawidłowych więzi nakładana rodziców obowiązek wnikliwego obserwowania rozwoju dziecka, rozwijania wrażliwości na jego potrzeby, troski o optymalną organizację życia rodzinnego oraz mądre, oparte o rzetelną i sprawdzoną wiedzę dotyczącą postępowania wychowawczego (Pisula, 2003).

Kolejnym aspektem więzi rodzinnych jest wsparcie w rozwoju społecznym dziecka. W naukach pedagogicznych rodzina definiowana jest jako jednostka wychowawcza, której zadaniem jest przekazywanie wartości, wiedzy i umiejętności społecznych. Rodzina pełni także funkcję środowiska wychowawczego, w którym kształtują się postawy dziecka. Według Marii Ziemskiej „[...] rodzina to zespół osób związanych więzami pokrewieństwa” (Ziemska, 2009, s.115). Należy pamiętać, że definiowanie rodziny może być podejmowane z perspektywy: biologicznej, socjologicznej i prawnej. W ujęciu biologicznym rodzina to grupa osób powiązanych więzami pokrewieństwa, obejmująca rodziców i ich potomstwo. Natomiast w podejściu socjologicznym rodzinę definiuje się jako

zespół osób związanych więzami krwi, małżeństwa czy adopcji, które mieszkają razem i wspólnie prowadzą gospodarstwo domowe. Natomiast w podejściu prawnym rodzina definiowana jest jako jednostka oparta na małżeństwie lub stosunku przypominającym małżeństwo. W obliczu wyzwań współczesnego świata stabilne relacje, wyznawane wartości i tradycje stanowią czynnik chroniący rodzinę, działając jako forma kompensacji lub moderacji różnorodnych czynników ryzyka. W rodzinie do głównych czynników chroniących zalicza się: silne więzi z rodzicami, zaangażowanie i wsparcie rodziców w życiu dziecka, zaspokajanie jego potrzeb oraz jasno określone zasady i oczekiwania. W tradycyjnym modelu rodzina była monogamiczna, patriarchalna mężczyzna zarabiał na utrzymanie rodziny, a kobieta zajmowała się wychowywaniem dzieci i prowadzeniem gospodarstwa domowego, wielopokoleniowa, z silnymi więziami emocjonalnym. Stanowiła centralny ośrodek życia religijnego, kulturalnego, patriotycznego. Tradycyjna rodzina (tzw. nuklearna) składa się z matki, ojca i dzieci biologicznych. W XX wieku taka forma rodziny uważana była za normę społeczną tworzącą stabilne środowisko do tworzenia trwałych wzorców przywiązania i silnej więzi poprzez tworzenie stabilnego środowiska wychowawczego dla dzieci, dającego możliwość zdrowego rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego. Coraz częściej w Polsce zauważa się rodziny jednorodzicielskie, czyli takie, w której jedno z rodziców opiekuje się potomstwem, zwykle z powodu rozwodu, śmierci lub innych niesprzyjających okoliczności. Z roku na rok wzrasta liczba rodzin jednorodzicielskich, co może być wynikiem zmieniających się norm społecznych, rosnącej liczby rozwodów i opieki naprzemiennej. W tym typie rodziny funkcjonuje ograniczone wsparcie emocjonalne, finansowe, a także brak możliwości stworzenia silnych więzi między rodzicem, a potomstwem. Podobnie będzie funkcjonowała rodzina zrekonstruowana, czyli rodzina patchworkowa, w której jeden lub oboje rodzice mają dzieci z poprzednich związków, które łączą się z nowymi partnerami, tworząc wspólne gospodarstwo domowe. W rodzinach zrekonstruowanych ważne jest, aby rodzice i dzieci szukali rozwiązań na nowe sytuacje i starali się nawiązać zdrowe relacje poszczególnymi członkami nowej rodziny.

W Polsce coraz więcej par świadomie decyduje się na życie bez dzieci. Analizowana przeze mnie literatura wskazuje, że najczęstszymi powodami takiej decyzji są brak instynktu rodzicielskiego, niechęć do posiadania dzieci oraz pragnienie zachowania niezależności. Dodatkowo, część osób obawia się, że rodzicielstwo mogłoby negatywnie wpłynąć na ich poczucie szczęścia i jakość życia. Taki stan rzeczy może być również wynikiem wyboru życiowego, ograniczeń zdrowotnych lub innych indywidualnych przyczyn. Obecnie obserwuje się wzrost liczby rodzin jednopłciowych oraz rodzin instytucjonalnych, które stanowią ważne wsparcie dla dzieci pozbawionych opieki. Głównym celem pieczy zastępczej jest niwelowanie niewydolności wychowawczej rodziny oraz przeciwdziałanie zaniedbaniom wobec dzieci a w przypadku braku możliwości powrotu dziecka do rodziny biologicznej, na jak jak najszybsze uregulowanie jego sytuacji prawnej.

Fundamenty trwałej i zdrowej więzi w rodzinie (pomiędzy małżonkami, rodzicami i dziećmi) mogą ulec załamaniu na skutek problemów systemu rodzinnego oraz towarzyszących mu sytuacji kryzysowych. Zmiany w funkcjonowaniu dotyczą nieprzewidywalnych zdarzeń losowych, takich jak choroba, śmierć, utrata pracy, mieszkania, kalectwo, więzienie itp., ale także kolejnych etapów rozwojowych, w których potencjalnie może pojawić się przeciążenie rodziny oraz przekroczenie jej możliwości adaptacyjnych. Wymienione zmiany wpływają bezpośrednio na poszczególnych członków rodziny. Prawidłowy system rodzinny cechuje: otwartość, elastyczność, niepowtarzalność. Zdrowy system rodzinny stwarza możliwość rozwoju każdemu członkowi rodziny, zaspokaja potrzeby emocjonalne, zachowuje właściwą równowagę pomiędzy zależnością i autonomią (Bradshaw, 1994). Każda rodzina posiada indywidualne wzorce komunikacyjne, które utrwalane są podczas codziennych rozmów, dialogów, sporów i negocjacji (Satir, 2000). Wzorce komunikacyjne wpływają na sposób wyrażania własnych myśli, uczuć, otwartość w interakcjach społecznych. To jakość codziennej komunikacji wpływa na funkcjonowanie poszczególnych członków rodziny. Charakterystyczną cechą każdej rodziny jest homeostaza, rozumiana jako zdolność do zachowania równowagi, umiejętnością radzenia sobie z problemami. Homeostaza służy utrzymaniu rodzinnego ładu, harmonii i systemowej równowagi.

W każdej rodzinie, niezależnie od jej typu, można wyodrębnić określony styl wychowania. Przez styl wychowania rozumie się dobór i zastosowanie zespołu środków wychowawczych (Ziemska, 2009) lub też wypadkową sposobów i metod oddziaływania rodziców na dziecko (Kuczkowski, 1991). Najczęściej wymienia się trzy podstawowe style wychowania: demokratyczny, autokratyczny i liberalny. Wzorce nabyte w rodzinie pochodzenia (macierzystej, generacyjnej), w znacznej mierze są wyuczone i na zasadzie modelowania przenoszone oraz kontynuowane w rodzinie prokreacyjnej (nuklearnej, rozwojowej). Dzieje się tak nawet wówczas, gdy rodzina generacyjna odbiega od tzw. standardów społecznych, norm i wyobrażeń ogółu populacji (Bereza, 2009).

Tworzenie trwałych więzi rodzinnych jest zadaniem spoczywającym na wszystkich członkach rodziny. Sukces ich tworzenia zależy między innymi od: ilości i jakości czasu spędzanego wspólnie, otwartości na siebie, swoje myśli, uczucia, jak również na potrzeby oraz pocucia troski o drugiego człowieka, zwłaszcza w chwilach kryzysu. Tak rozumiana więź daje poszczególnym członkom rodziny poczucie silnego związku i przynależności, wynikającego nie tylko z więzów krwi, lecz przede wszystkim ze wspólnego życia, oraz z przekonania, że w każdej trudnej sytuacji można liczyć na wsparcie. Szczególnego znaczenia dla rozwoju więzi rodzinnych nabiera „poczucie przynależności” do osób tworzących najbliższy krąg rodzinny. W przypadku dziecka więzi te są najbardziej widoczne w relacji z matką, która stanowi podstawową figurę przywiązania (Bowlby, 2020).

Podsumowanie

Więź rozumiana jako relacja, przywiązanie emocjonalne, stanowi istotny czynnik wpływający na dobrostan każdego z członków rodziny. Jasno sformułowane zasady i bezpieczna więź z opiekunem tworzą dla dziecka podstawę do budowania w przyszłości i relacji opartych na zaufaniu, poszanowaniu godności i indywidualnych potrzeb każdego człowieka. To rodzina jest podstawą do kształtowania u dziecka poczucia wspólnoty, przynależności, przywiązania, miejscem wyrażania potrzeb i pragnień. Silna i stabilna więź między poszczególnymi członkami będzie stanowić czynnik chroniący rodzinę.

Bibliografia

- Akert, R. M., Aronson, E. (2012). *Psychologia społeczna*. Zysk i S-ka.
- Bowlby, J. (2020). *Przywiązanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bereza, B. (2009). Trudne więzi z mężczyznami. Analiza kluczowych momentów psychoterapii pacjentki z rozpoznaną depresją. W: S. Steuden, K. Janowski (red.), *Psychospołeczne konteksty doświadczania straty* (tom 4, ss. 28–2016). Wydawnictwo KUL.
- Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Instytut Psychologii i Zdrowia.
- Dunaj, B. (red.). (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Wydział Polonistyki, Katedra Współczesnego Języka Polskiego UW.
- Dyczewski, L. (1976). *Więź pokoleń w rodzinie*. ODISS.
- Dyczewski, L. (1994). *Rodzina. Społeczeństwo. Państwo*. Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Klein, M. (2007). *Psychologiczne uwarunkowania prawidłowych relacji w rodzinie*. Pobrano z: https://www.kul.pl/files/publikacje_bb.
- Kuczkowski, S. (1991). *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*. Wydawnictwa Apostolstwa Modlitwy.
- Pisula, E. (2003). *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*. GWP.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny teoria i badania*. Impuls.
- Reber, A. (2000). *Słownik psychologii*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Satir, V. (2000). *Terapia rodziny*. GWP.
- Shaffer, R. D., Shaffer, M. A. (2005). *Emotional intelligence abilities, personality and workplace performance* [Zdolności inteligencji emocjonalnej, osobowość i wydajność w miejscu pracy]. Academy of Management Proceedings.
- Sokal, U. (2005). *Więzi uczuciowe dorosłych dzieci z rodzicami w rodzinach rozwiedzionych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Trempała, E. (1994). *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*. Wydawnictwo WSP.
- Tyszka, Z. (2001). *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*. UAM.
- Winnicott, D. W. (1996). *Dziecko, jego świat i rodzina*. Świat Książki.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Wiedza Powszechna.

Wychowanie w rodzinie dysfunkcyjnej a osiągnięcia szkolne dzieci i ich relacje rówieśnicze

Upbringing in a Dysfunctional Family in Relation to Children's Academic Achievement and Peer Relationships

STRESZCZENIE

Zdrowa i prawidłowo funkcjonująca rodzina to taka, w której zapewnione są dogodne warunki gwarantujące biologiczny i psychiczny rozwój dziecka. Prawidłowe więzi w rodzinie, zaspokajanie potrzeb jej poszczególnych członków, a także określanie ich miejsca w rodzinie i społeczeństwie są możliwe wtedy, gdy funkcje rodziny realizowane są w sposób właściwy. Dysfunkcjonalność rodziny, pojawiająca się niestety w widocznym wymiarze, skutkuje powstaniem nieprawidłowych relacji w rodzinie. Potrzeby dziecka są często w tych okolicznościach niezaspokojone. W rodzinie dysfunkcyjnej trudno określić cele wychowawcze oraz te, do których zmierzają poszczególni członkowie. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych często wykazują niewłaściwe zachowania w szkole oraz osiągają niższe wyniki od swoich rówieśników. W celu uzyskania informacji na temat wyników szkolnych oraz relacji rówieśniczych uczniów z rodzin dysfunkcyjnych przeprowadzono badania, z których wyciągnięto wnioski dotyczące obrazu współczesnej rodziny. Obraz ten, niestety, budzi niepokój. Zjawiska takie jak bezrobocie, bieda, problemy alkoholowe, przemoc, czy wydłużony czas pracy rodziców przyczyniają się do wzrostu rodzin dysfunkcyjnych i patologicznych. Konsekwencją tego jest osłabienie więzi emocjonalnych w rodzinie oraz ograniczanie rozwoju dziecka w każdej sferze jego życia. Później pojawiają się problemy szkolne, społeczne oraz w relacjach interpersonalnych z innymi dziećmi.

Słowa kluczowe: rodzina dysfunkcyjna, relacje, patologie, osiągnięcia szkolne, zaspokajanie potrzeb

ABSTRACT

A healthy and properly functioning family provides favourable conditions that ensure biological and psychological development of a child. Proper family bonds, meeting the needs of individual members, and defining their roles within the family and society are possible when family functions are effectively carried out. Dysfunctionality in a family, unfortunately visible in significant dimensions, results in the emergence of improper family relationships. In such circumstances, the needs of the child often go unmet. In dysfunctional families, it is challenging to define educational goals or the aspirations of individual members. Children from dysfunctional families often exhibit inappropriate behaviours at school and achieve lower academic results compared to their peers. To gather information on the academic performance and peer relationships of students from dysfunctional families, research was conducted, leading to conclusions about the state of the modern family. Unfortunately, this picture is concerning, as phenomena such as unemployment, poverty, alcohol problems, violence, and extended working hours of parents contribute to an increase in the number of dysfunctional and pathological families. This leads to the impoverishment of emotional bonds within the family and limits the child's development in all spheres of life. Later, issues arise in education, social interactions, and interpersonal relationships with other children.

Keywords: dysfunctional family, relationships, pathologies, academic achievements, meeting needs

Wstęp

Rodzina jest pierwszym, naturalnym środowiskiem i grupą społeczną dla dziecka. W każdej rodzinie mogą wystąpić pewne elementy niewłaściwych sytuacji życia rodzinnego oraz postaw i zachowań rodzicielskich, jednak w rodzinie dysfunkcyjnej, niezależnie od nasilenia i zakresu dysfunkcji, obserwuje się zachowania rodziców prowadzące do zaniedbywania dzieci.

Dysfunkcjonalność rodziny skutkuje zaburzeniem relacji emocjonalnych i interpersonalnych zarówno między rodzicami a dziećmi, jak i samymi rodzicami. Metody opiekuńczo-wychowawcze występujące w takiej rodzinie są okazjonalne, często niepedagogiczne, powodujące niedostosowanie dzieci do potrzeb, wartości i celów społecznych (Cudak, 2011). Dysfunkcjonalność rodziny prowadzi także do niewłaściwych zachowań w szkole, gorszych wyników w nauce i zaburzonych kontaktów rówieśniczych.

Pojęcie rodzina, rodzina dysfunkcyjna

Dom rodzinny to jedyne w swoim rodzaju środowisko rozwoju wszystkich jego mieszkańców. Oddziaływanie rodziny na rozwój dziecka ma swój początek bardzo wcześnie – od najmłodszych lat dziecko w rodzinie uczy się zasad życia oraz poznaje wzory

i wartości (Ogryzko-Wiewiórska, 1999). Jedną z ważniejszych funkcji rodziny, czyli socjalizacyjno-wychowawczą, polega na wprowadzeniu jej członków – przede wszystkim dzieci – w życie społeczne oraz przekazywaniu im wartości kulturowych, moralnych i społecznych (Adamski, 2006). Dzięki wychowaniu w rodzinie dziecko zostaje przygotowane do samodzielnego życia w społeczeństwie, w którym będzie pełnić wiele różnorodnych ról (Rusiecka, 2009). Oddziaływanie rodziny na dziecko jest najdłuższe i najsilniejsze. Najdłuższe, gdyż „[...] od urodzenia dziecka, najsilniejsze, ponieważ oddziaływania rodzicielskie wynikają najczęściej z miłości macierzyńskiej i ojcowskiej” (Cudak, 1998, s. 32).

Rodzina jest ważnym elementem społeczeństwa i nie może być traktowana jako karta przetargowa przez zideologizowane grupy sprawujące władzę lub dążące do jej zdobycia (Pacuła, 2012). Nawiązując do powyższego, należy zgodzić się z Marią Ziemską (1975), że „[...] rodzinę można uważać za kolebkę osobowości: w bliskich interakcjach z matką, ojcem, rodzeństwem czy z dziadkami” (s. 5).

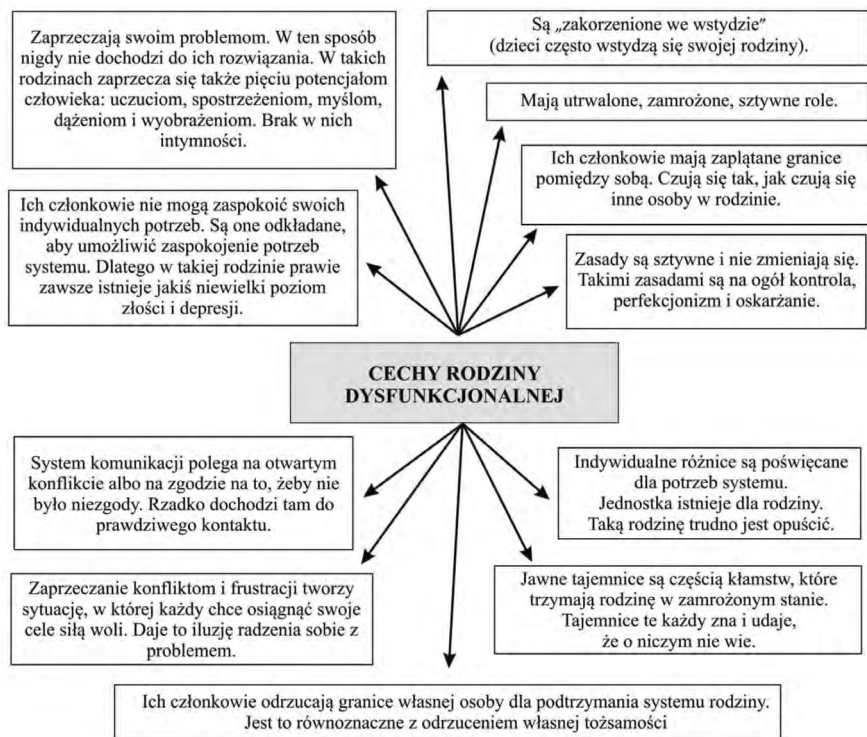
Rodzinę najczęściej określa się jako grupę społeczną i wychowawczą, stanowiącą małą zbiorowość, najczęściej uwarunkowaną naturalnymi podstawami – pokrewieństwem – stanowiącą bardziej lub mniej zorganizowaną zbiorowość (Kawula i Janke, 2006). Rodzina to również „[...] naturalna grupa oparta na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji, grupa społeczno-wychowawcza kultywująca ustalone wartości i normy” (Zaborowski, 1980, s. 14). W powyższych ujęciach rodziny, na pierwszy plan wysuwa się określenie rodziny jako instytucji wychowawczej. Cechy rodziny dysfunkcjonalnej przedstawiono na rysunku 1.

Budowanie prawidłowych więzi w rodzinie, zaspokajanie potrzeb poszczególnych jej członków, a także określanie ich miejsca w rodzinie i społeczeństwie jest możliwe, gdy prawidłowo realizowane są funkcje w rodzinie. Według Jadwigi Izdebskiej (2000) dysfunkcyjność rodziny „[...] można rozpatrywać w aspekcie trudności w wypełnianiu jej funkcji na rzecz społeczeństwa oraz na rzecz członków rodziny” (s. 34).

W innej perspektywie pojęcia *rodziny dysfunkcyjnej* używa się w wypadku rodzin rodzin, które same rezygnują z pełnienia tradycyjnych rodzicielskich funkcji lub wykonują je w niekonwencjonalny sposób (Smolińska-Theiss, 2006). Można wyróżnić dysfunkcję częściową, oznaczającą, że środowisko rodzinne nie potrafi lub nie może prawidłowo realizować określonych zadań i funkcji oraz całkowitą, kiedy mamy do czynienia z kompletnym niepowodzeniem w realizacji funkcji rodziny (Węgierski, 2007). W rodzinach dysfunkcjonalnych rodzice nieprawidłowo reagują na zachowanie dziecka, zamiast wspierać i chronić, ignorują je bądź atakują za to, że nie spełnia ich oczekiwań (Krzesińska-Żach, 2007).

Przykładem rodziny dysfunkcyjnej jest rodzina z problemem alkoholowym. W takim środowisku rodzinnym fundamentalne funkcje małżeńskie i rodzicielskie są naruszone, uszkodzeniu ulegają również procesy socjalizacyjne i wychowawcze dzieci (Ochmański, 1997).

Rysunek 1. Cechy rodziny dysfunkcyjnej



Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Węgierski, 2007, s. 107).

Rodzinę dysfunkcyjną tworzy dysfunkcyjne małżeństwo, takie małżeństwa zaś tworzą dysfunkcyjne osoby, które odnajdują się wzajemnie i tworzą związki. W praktyce obserwuje się, że osoby dysfunkcyjne bardzo często wiążą się z partnerami, którzy również doświadczyli zaburzeń funkcjonowania rodziny. Życie toczy się wówczas wedle powiedzenia „przemoc rodzi przemoc” (Bradshaw, 1998).

Reasumując, najistotniejsze dla rodziny są występujące w niej relacje pomiędzy członkami. Zdrowa i prawidłowo funkcjonująca rodzina to taka, w której zapewnione są dogodne warunki gwarantujące biologiczny i psychiczny rozwój dziecka.

Więzi rodzicielskie oraz relacje łączące grupy rówieśnicze

Rodzice, aby dać dziecku najlepsze miejsce rozwoju, powinni stworzyć optymalne warunki do zaspokajania jego potrzeb oraz kształtowania umiejętności interpersonalnych, adekwatnej samooceny, kontroli emocji, umiejętności planowania, twórczej samorealizacji i rozwoju zdolności (Pufal-Struzik, 2011).

Już w wieku przedszkolnym wzrasta znaczenie przebywania wśród rówieśników, jednak szczególną rolę dla jednostki, rówieśnicy i grupy rówieśnicze odgrywają w wieku szkolnym i w okresie adolescencji. Przebywanie wśród rówieśników i uczestnictwo w grupie rówieśniczej ma najczęściej dobrowolny charakter, a znajomi zaspokajają te potrzeby społeczne, których dorośli nie są w stanie zagwarantować (Tłuściak-Deliowska, 2014).

Wśród rówieśników występuje mozaikowość cech genetycznych oraz swoista „loteria genotypowa”, a także zróżnicowanie warunków, z jakich się wywodzą (Harris, 2000). Prawidłowe relacje z rówieśnikami zapewniają poczucie bezpieczeństwa, podnoszą poczucie własnej wartości, zaspokajają potrzebę bliskości i przynależności (Domagała-Zyśk, 2012).

Od dłuższego czasu można odnotować wzrost zainteresowania badaczy kontekstem rozwoju, jaki stanowią dla dziecka jego rówieśnicy. Szczególne miejsce wśród badań na ten temat zajmują te przeprowadzone przez Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego. Podkreślają one rolę, jaką w rozwoju poznawczym i społecznym dziecka odgrywają przebywanie wśród rówieśników i kontakty z nimi. Interakcje z rówieśnikami są ważne także dla rozwoju emocjonalnego, jak również kompetencji językowych (Muszyńska, 2020). Istotne jest również to, że rówieśnicy mają znaczenie dla kształtowania się samooceny i poczucia własnej tożsamości dziecka. Przyjmuje się, że tylko socjalizacja w gronie rówieśników może „zapewnić” dziecku dostosowanie się do warunków życia i umiejętne w nim funkcjonowanie.

Szkoła jako placówka wychowawcza

„Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotowując go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz. U. 2021.1082). Te ustawowe obowiązki szkoły wskazują, iż jej jedynym celem nie jest tylko nauka, lecz również pomoc w wychowaniu młodego człowieka. Rozpoczynając naukę, dziecko trafia do grona rówieśników, z których wielu widzi po raz pierwszy w życiu. Uczy się nawiązywać z nimi stosunki, tym samym poznając zasady współżycia społecznego (Szacka, 2003).

Funkcja wychowawcza szkoły realizowana jest przede wszystkim przez wychowawców, pedagoga szkolnego, świetlicę szkolną oraz oraz podczas zajęć pozalekcyjnych. W latach 80. i 90. uległa ona osłabieniu, a niekiedy niemal całkowitemu zanikowi. Nauczyciele tracili autorytet, szkoła nie przygotowywała do życia, lekcje nie zawsze były ciekawe, a bezpieczeństwo – zwłaszcza w odniesieniu do młodszych i słabszych uczniów – było zagrożone. Zajęcia pozalekcyjne stopniowo zanikały, a odpłatność za nowo powstające powodowała zmniejszanie się liczby dzieci z nich korzystających (Żmudzka, 2007).

Intencją szkoły winno być wsparcie rodziców w procesie wychowania dzieci. Rodzice utrzymujący kontakt ze szkołą zauważają poprawę w nauce oraz zachowaniu swoich dzieci. Rodziny dysfunkcyjne nie potrafią stworzyć tych relacji, w których współpraca ze szkołą miałaby szansę ulegać kontrolowanej poprawie.

Przemoc w rodzinie

Przemoc w rodzinie jest pojęciem szerszym i może odnosić się do wszystkich członków rodziny. Liczne badania wskazują, że przemoc jest zjawiskiem cyklicznie się powtarzającym. Osoby, które doświadczyły złego traktowania w dzieciństwie, powielają te zachowania w życiu dorosłym i stosują w wychowaniu przemoc wobec własnych dzieci. Powstaje zatem „błędne koło”, które często toczy się z pokolenia na pokolenie. W konsekwencji coraz częściej obserwuje się używanie przemocy przez dzieci przy rozwiązywaniu nawet najdrobniejszych sporów (Maćkiewicz, 2009).

Przemoc w rodzinie jest „[...] złem w bardzo inteligentnej postaci, świadomego nadużywania siły i autorytetu sprawcy [...] wobec słabszego bez jego zgody lub za zgodą pozorną, wymuszoną, która de facto świadomą i dobrowolną zgodą nie jest” (Kowalewska-Borys, 2012, s. 14). Przemoc to takie działania, które – niezależnie od formy – ostatecznie ograniczają lub upośledzają siłę osoby będącej ich obiektem (Mazur, 2002). Podporządkowanie ofiary jest tu głównym zamierzeniem sprawcy.

Implikacje badawcze

Przedmiotem niniejszych badań był rozwój dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej, celem natomiast – uzyskanie informacji na temat wyników szkolnych oraz relacji rówieśniczych uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Innym zamierzeniem było wskazanie, jakie dysfunkcje najczęściej dotyczą rodzin, określenie czy i z jakimi instytucjami pomocniczymi współpracuje szkoła oraz jakie działania należałoby podjąć, żeby lepiej pomagać uczniom z rodzin dysfunkcyjnych. W niniejszych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w której techniką było ankietowanie, a jako narzędzie badawcze wykorzystano kwestionariusz ankiety. Działania te przeprowadzono według koncepcji takich autorytetów jak Sztumski, Pilch, Bauman, Zaczyński, Dutkiewicz. Badaniami objęto losowo 107 nauczycieli szkół województwa świętokrzyskiego w 2023 r.

Uzyskany materiał empiryczny poddano analizie i opracowano z wykorzystaniem metod statystycznych. Celem identyfikacji zależności pomiędzy zmiennymi oraz weryfikacji hipotez został wykorzystany test statystyczny – χ^2 . Test ten pozwolił sprawdzić, czy dwie badane zmienne są od siebie zależne. Uzyskany materiał badawczy umieszczono w tabelach korelacyjnych, na podstawie których obliczono wartość statystyki χ^2 z zastosowaniem wzoru:

$$x^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(n_{ij} - N_{ij})^2}{N_{ij}}$$

gdzie:

n_{ij} – liczba elementów próby

N_{ij} – liczebności teoretycznego

k – liczba kolumn tablicy niezależności

r – liczba wierszy tablicy niezależności

Rozkład statystyki przedstawia się następująco:

$$x^2 \text{ z df} = (k-1) \times (w-1) \text{ – liczba stopni swobody}$$

gdzie:

k – liczba kolumn w tabeli zależnościowej

w – liczba wierszy w tabeli zależnościowej

Analizując wyniki testu, przyjmuje się, że w jeśli otrzymana wartość x^2 jest większa od wartości krytycznej, oznacza to, że między badanymi zmiennymi występuje istotna zależność. Wartości krytyczne są odczytywane z tabeli rozkładu testu chi-kwadrat. Wartość krytyczna zależy od liczby stopni swobody oraz ustalonego poziomu istotności. Przy analizie wyników testu przyjęto poziom istotności - $\alpha = 0,05$.

Celem określenia siły związku pomiędzy badanymi zmiennymi wyliczono współczynnik r_c (Person), który jest oparty na statystyce x^2 wg wzoru:

$$r_c = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + N}}$$

Wartość współczynnika jest tylko dodatnia i mieści się w przedziale od 0 do 1.

Wnioski z przeprowadzonych badań

1. Badani nauczyciele potwierdzają, iż wychowanie w rodzinie dysfunkcyjnej w znaczny sposób wpływa na wyniki szkolne uczniów, głównie w sposób negatywny.
2. Uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych osiągają niższe wyniki w nauce w stosunku do innych uczniów.

3. W opinii ankietowanych nauczycieli wychowanie w rodzinie dysfunkcyjnej wywiera negatywny wpływ na relacje rówieśnicze dzieci skutkuje to trudnościami w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami, także poczuciem samotności i odmienności.
4. Badani nauczyciele potwierdzają, że szkoły ściśle współpracują z organizacjami zapewniającymi pomoc dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych. Do najczęściej wskazywanych należą poradnie psychologiczno-pedagogiczne, miejskie i gminne ośrodki pomocy społecznej oraz policja.
5. Zdaniem respondentów najczęstszą występującą w rodzinach jest uzależnienie jednego lub obojga rodziców od substancji psychoaktywnych, w szczególności alkoholizm. Problem stanowi również przemoc fizyczna, psychiczna i ekonomiczna.
6. W opinii ankietowanych nauczycieli uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych w ramach pomocy otrzymanej ze szkoły mogą liczyć na pomoc pedagoga szkolnego oraz konsultacje z psychologiem.
7. Znaczna część respondentów określa, stopień pomocy oferowanej przez szkołę dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych jako niewystarczający lub zdecydowanie niewystarczający.
8. Opinia nauczycieli na temat osiągnięć szkolnych uczniów z rodzin dysfunkcyjnych jest zależna od lokalizacji szkoły (miejsca pracy badanych).
9. Opinia nauczycieli na temat relacji z rówieśnikami jest zależna od lokalizacji szkoły (miejsca pracy badanych).

Interpretacja wyników z przeprowadzonych badań

Uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych, w których dochodzi do zaburzeń interakcji społecznych, przejawiają zaburzenia przystosowawcze. Najczęściej występujące problemy przystosowawcze dotyczą zaburzeń związanych z kontaktami społecznymi i bliskimi relacjami. Wykazano również, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, szczególnie dzieci alkoholików, w porównaniu z rówieśnikami wychowującymi się w rodzinach funkcjonalnych, charakteryzują się wyższym poziomem negatywnej emocjonalności, są bardziej samotne i wyobcowane oraz częściej cierpią na zaburzenia związane ze stresem (Grabowiec, 2018).

Ankietowani nauczyciele w większości potwierdzili, iż wychowanie w rodzinie dysfunkcyjnej w negatywny sposób wpływa na wyniki szkolne uczniów (Piwko i Żeber-Dzikowska, 2023). Niekorzystny wpływ zidentyfikowano również w przypadku relacji rówieśniczych. Dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych często trudno jest nawiązać kontakt z innymi uczniami. Szkoły, w których pracowali ankietowani, ściśle współpracują z organizacjami zapewniającymi pomoc dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych.

Podsumowanie

Rodzina zaspokaja wiele potrzeb – zarówno opiekuńczych, rozwojowych, edukacyjnych, jak i emocjonalnych. Przynależność do niej stwarza u jednostki poczucie wsparcia we wszystkich niezbędnych zakresach jej funkcjonowania (Dyczewski, 2003).

Obraz współczesnej polskiej rodziny budzi niepokój. Zjawiska takie jak bezrobocie, bieda, problemy alkoholowe, przemoc, wydłużony czas pracy rodziców itp., powodują wzrost liczby rodzin dysfunkcyjnych i patologicznych. Rodzice w takich rodzinach dbają o dziecko pozornie, co wpływa negatywnie na jego rozwój w każdej sferze życia.

Dysfunkcje rodziny mogą prowadzić do sytuacji kryzysowych skutkujących rozpadem związku małżeńskiego oraz poważnymi zaburzeniami społeczno-emocjonalnymi w życiu rodziny. W konsekwencji dochodzi do zakłócenia rozwoju społecznego dzieci, a także do zaburzeń w ich rozwoju emocjonalnym i intelektualnym.

Dysfunkcyjność rodziny negatywnie oddziałuje na zachowania dzieci, ich społeczny i emocjonalny rozwój, a także na sferę edukacyjną, wychowawczą i aksjologiczną. Dysfunkcyjne rodziny, środowiska z patologią społeczną i żyjące na granicy tej patologii w swych działaniach wychowawczych, opiekuńczych i socjalizacyjnych są nieodpowiedzialne, a zadania rodzicielskie realizowane są nieracjonalnie i nieświadomie – popełniają one wiele błędów wychowawczych, edukacyjnych, przekazują negatywne wzory i wartości społeczne.

W związku z powyższym w celu eliminowania sytuacji zagrażających sferom społecznym i emocjonalnym środowiska rodzinnego, działania polityki społecznej państwa i specjalistów z zakresu nauk pedagogicznych powinny być skierowane na rzeczywiste działania służące rozwijaniu kultury wychowawczej rodziców (Cudak, 2013). Przeprowadzone badania własne pozwoliły stwierdzić, że wychowanie w rodzinie dysfunkcyjnej wpływa negatywnie na osiągnięcia szkolne, relacje rówieśnicze i rozwój emocjonalny dziecka.

Bibliografia

- Cudak, H. (2011). Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze. *Pedagogika Rodziny*, 1(2), 7–14.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Żak.
- Adamski, F. (2006). Rodzina. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom V* (ss. 309). Wydawnictwo Żak.
- Bradshaw, J. (1998). *Zrozumieć rodzinę*. IPZiT.

- Cudak, H. (1998). *Funkcjonowanie w rodzinie a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Cudak, S. (2013). Zagrożenia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. *Pedagogika Rodziny*, 4, 37–44.
- Domagała-Zyśk, E. (2012). Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (ss. 13–28). Wydawnictwo KUL.
- Dutkiewicz, W. (2001). *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski.
- Dyczewski, L. (2003). *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Grabowiec, A. (2018). Nauczyciel w obliczu krzywdy dziecka. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVII/ 4, 25–33. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2018.37.4.25-33>.
- Harris, J. (2000). *Geny czy wychowanie?* GWP.
- Izdebska, J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*. Trans Humana.
- Kawula, S., Janke, A.W. (2006). Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki* (ss. 19–44). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kowalewska-Borys, E. (2012). *Problematyka przemocy w rodzinie*. Wydawnictwo Difin.
- Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Trans Humana.
- Maćkiewicz, J. (2009). *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mazur, J. (2002). *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*. Wydawnictwo Żak.
- Muszyńska, E. (2020). Relacje rówieśnicze jako sfera działań wychowawcy klasy szkolnej. *Wychowanie w Rodzinie*, 1, 113–128.
- Ochmański, M. (1997). *Alkoholizm ojców a sytuacja rodzinna i szkolna dzieci*. Wydawnictwo UMCS.
- Ogryzko-Wiewiórska, M. (1999). Rodzina w oczach młodego człowieka. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna* (ss. 116–123). Wydawnictwo PWN.
- Pacuła, P. (2012). Rola rodziny w rozwoju dziecka. W: A. Gołębiowski, P. Pacuła (red.), *Opieka międzyludzka w teorii i praktyce* (ss.156–297). Wydawnictwo Więcesław.
- Piwko, K., Żeber-Dzikowska, I. (2023). *Wychowanie w rodzinie dysfunkcyjnej a osiągnięcia szkolne dzieci i ich relacje rówieśnicze*. Wydawnictwo UJK.
- Pufal-Struzik, I. (2011). Twórczy rozwój dziecka wyzwaniem dla współczesnej rodziny. W: S. Bębas, E. Jasiuk (red.), *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie* (ss. 71–117). Wyższa Szkoła Handlowa.
- Rusiecka, A. (2009). *Rola rodziny w kształtowaniu wartości kulturalnych dziecka*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.

- Smolińska-Theiss, B. (2006). Rodzina dysfunkcyjna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (tom V, s. 331). Wydawnictwo Żak.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa.
- Sztumski, J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Śląsk.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Normy grupy rówieśniczej regulujące zachowanie się w sytuacji dręczenia szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, 6, 25–36.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2021.1082).
- Węgiński, Z. (2007). Dysfunkcjonalność i patologia rodzin a sieroctwo społeczne. W: T. Sołtysiak, M. Gołembowska (red.), *Zagrożenia i zaburzenia funkcjonowania polskich rodzin* (ss. 107–279). Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- Zaborowski, Z. (1980). *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Nasza Księgarnia.
- Zaczyński W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Ziemska, M. (1975). *Rodzina a osobowość*. PWN.
- Żmudzka, M. (2007). Opieka i wychowanie w przestrzeni życia szkoły. W: M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Wołęjszo, A. Zduniak (red.), *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”* (ss. 249–357). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Współczesna rodzina wobec wyzwań opieki nad bliskim u kresu życia

The Modern Family Facing the Challenges of Caring for Loved Ones at the End of Life

STRESZCZENIE

Zapewnienie opieki przez rodzinę bliskiemu jest mocno wpisane w polską tradycję. Niestety w Polsce panuje familizm pozbawiony wsparcia, zobowiązania opiekuńcze i finansowe są przypisane rodzinie, która nie otrzymuje pomocy zewnętrznej w ogóle albo w niewielkim zakresie. Rośnie liczba osób starszych wymagających opieki i osób u kresu życia, jednocześnie maleje potencjał opiekuńczy rodziny. Kres życia bliskiego to często wiele lat wcześniejszej troski ze strony rodziny, zwykle jednej osoby, bez adekwatnej pomocy, co skutkuje negatywnymi konsekwencjami. Dlatego ważnym wyzwaniem dla ochrony zdrowia i pomocy społecznej, polityki społecznej, pracodawców, lokalnych społeczności i rodzin jest zapewnienie opiekunom rodzinnym odpowiedniej pomocy. Są ważną częścią systemu opiekuńczego, wciąż niedostatecznie docenianą i wspieraną. Potrzebny jest rozwinięty i powszechnie dostępny system usług opiekuńczych dla osób z niepełnosprawnościami, ciężko chorych, osób u kresu życia oraz system wsparcia ich opiekunów rodzinnych. Szczególnie w kontekście deinstytucjonalizacji usług. Celem artykułu jest przedstawienie wyzwań związanych ze sprawowaniem opieki nad bliską osobą u kresu życia przez współczesną rodzinę, z uwzględnieniem zachodzących zmian, rosnących potrzeb wobec realizacji funkcji opiekuńczej, specyfiki tej opieki oraz negatywnych skutków braku wsparcia dla opiekunów. Badanie stanowi przegląd narracyjny, obejmuje przeszukanie i analizę źródeł wtórnych, w tym publikacji, badań, raportów i programów wsparcia.

Słowa kluczowe: opieka, kres życia, współczesna rodzina, opiekunowie rodinni, starzenie się społeczeństwa

ABSTRACT

Providing care by the family to a loved one is strongly inscribed in the Polish tradition. Unfortunately, in Poland there is familism without support, care and financial obligations are assigned to a family that does not receive external help at all or to a small extent. The number of elderly people in need of support and people at the end of life is growing, while the family's caring potential is decreasing. The end of a loved one's life often means many years of previous care on the part of the family, usually one person, without adequate help, which results in negative consequences. Therefore, an important challenge for health and social care, social policy, employers, local communities and families is to provide family carers with appropriate assistance. They are an important part of the care system, still undervalued and supported. A developed and universally accessible system of care services for people with disabilities, seriously and terminally ill and a system of support for their family caregivers is needed. Especially in the context of the deinstitutionalization of services. The aim of the article is to describe the challenges related to caring for a loved one at the end of life by a modern family, taking into account the changes that take place in it, the growing needs for the caring function, the specificity of this care and the negative effects of the lack of caregiver support. The study is a narrative review and includes a search and analysis of secondary sources, including publications, studies, reports and support programs.

Keywords: care, end of life, modern family, family carers, aging of society

Wstęp

Sprawowanie opieki nad chorym członkiem rodziny jest mocno wpisane w polską tradycję. Pomimo przemian zachodzących w strukturze i funkcjonowaniu rodzin, świadomość tej jej funkcji oraz związane z nią oczekiwania pozostają silnie utrwalone w świadomości społecznej. Gdy usługi ochrony zdrowia i pomocy społecznej są niewystarczające, ale badania pokazują, że wiele osób po prostu chce otoczyć opieką bliskich. Szczególnie w rodzinach, w których panują zdrowe relacje i silne więzi, jest to naturalne postępowanie, związane z poczuciem moralnego obowiązku lub wdzięczności. Bliscy starają się zorganizować opiekę tak, by zapewnić odpowiednie warunki funkcjonowania podopiecznych i odpowiadać w najlepszy możliwy sposób na ich potrzeby. Realizacja funkcji opiekuńczej obejmuje wypełnianie wskazań profesjonalistów, pomaganie w codziennych czynnościach, sprawach bytowych, w wymiarze emocjonalnym i duchowym. Nierzadko jest to opieka wielogodzinna czy całodobowa, przez wiele lat. Natomiast w rodzinach, w których więzi są powierzchowne lub zaburzone, niesamodzielność jednego z jej członków jeszcze bardziej je osłabia, doprowadzając do poważnych kryzysów, a nawet ich rozpadu. Celem artykułu jest rozpoznanie wyzwań związanych ze sprawowaniem opieki nad bliskim przez współczesną rodzinę. Badanie stanowi przegląd narracyjny, obejmuje przeszukanie i analizę literatury, w tym badań, raportów, programów wsparcia.

Współczesna rodzina i jej malejący potencjał opiekuńczy

Rola rodziny w opiece

W zależności od struktury, wielkości i potencjału rodziny, może być w niej kilkoro opiekunów, wzajemnie się wspierających, albo jeden, otrzymujący sporadyczną pomoc krewnych lub żadnej, co może skutkować wieloma obciążeniami i negatywnymi konsekwencjami. Model zachowania równowagi wewnątrzrodzinnej zakłada, że rodzina, jako swego rodzaju dynamicznie funkcjonująca całość, posiada zdolność do zbiorowego reagowania na stres w sposób, ograniczający do minimum jego szkodliwe następstwa. Właściwością takiej modelowej homeostazy rodzinnej jest zwiększenie spójności rodziny.

Zjawisko to realizuje się poprzez zacieśnienie kontaktów i wzrost poczucia solidarności członków rodziny, którzy wykazują zainteresowanie chorym, odwiedzają go, oferują pomoc (przynajmniej na początku) oraz uzupełniają się w rolach (de Walden-Gałuszko, 2011). Niestety dość często zdarza się, że wraz z czasem i rozwojem choroby czy niesamodzielności bliskiego, ta aktywność i pomoc maleją. Szczególnym wyzwaniem staje się wtedy samodzielne i samotne sprawowanie opieki, przy którym wzrasta ryzyko negatywnych skutków.

Brak systemowego wsparcia opiekunów rodzinnych

Wsparcie ze strony krewnych jest bardzo ważne, ponieważ w Polsce dominuje familizm pozbawiony wsparcia. Międzypokoleniowe zobowiązania opiekuńcze i finansowe ponoszą tylko rodziny, brakuje rozwiązań wspierających je organizacyjnie i finansowo lub jest ich niewiele (Abramowska-Kmon i Szweda-Lewandowska, 2022). W teorii zestaw usług jest szeroki, w praktyce są mało dostępne, niewystarczające i nieprzewidywalne. Niewystarczający dostęp do usług ochrony zdrowia i pomocy społecznej powoduje znaczną lukę opiekuńczą, mimo wysokiego zaangażowania opiekunów nieformalnych. Potrzeby opieki i wsparcia osób starszych nie są zaspokojone w ponad 50% przypadków (Wóycicka, 2022). Wiele usług mogłoby umożliwić pozostanie im w miejscu zamieszkania, mimo występującej potrzeby wsparcia.

Ograniczony dostęp do środowiskowej opieki formalnej, która pełniłaby funkcję komplementarną do opieki rodzinnej, oraz innych usług opiekuńczych i pomocowych sprawia, że trafiają do instytucji opiekuńczych. Z perspektywy rodzin brak wsparcia systemowego wywołuje liczne ryzyka socjalne i zdrowotne, w tym na przykład niskie dochody, brak lub niskie zabezpieczenie dochodowe na starość, wyczerpanie i wypalenie opiekuna (Wóycicka, 2022).

Zmiany we współczesnej rodzinie

Badacze od lat wskazują, że potencjał opiekuńczy rodziny maleje. Rodziny są mniej liczne, więzi wewnątrz nich mniej intensywne, zanikają kręgi rodzinne. Badania CBOS pokazują, że współczesna rodzina rozumiana jest coraz szerzej, jako osoby w związku nieformalnym i wspólnie wychowujące dzieci z tego związku. Częściej za rodzinę uważany jest model patchworkowy, gdy osoby pozostające w związku nieformalnym wspólnie wychowują dzieci z poprzednich związków. Znaczenie rodziny jest niezmiennie i niemal jednomyślnie uznawane za duże, ale jej rozumienie się poszerza. Przybywa respondentów skłonnych za rodziny uważać konkubinaty osób odmiennej płci, wychowujących dzieci wspólne i z poprzednich związków (Boguszewski, 2019a). Zrozumienie i akceptację, szczególnie w młodszych generacjach, znajduje odkładanie decyzji małżeńskich i prokreacyjnych, wzrost liczby związków nieformalnych i życie w pojedynkę. Umacnia się przekonanie, że najważniejsze są miłość i zaufanie, a to, czy para decyduje się na ślub, czy żyje w konkubinacie, nie ma znaczenia (Boguszewski, 2019b).

Na wskazane tu tendencje odkładania zobowiązań długoterminowych (małżeństwo, prokreacja), zwracają uwagę badacze w kontekście zanikania wzorca międzypokoleniowej pomocy. Konieczność opiekowania się starszymi rodzicami coraz częściej przesuwają się na okres, w którym rodzina potencjalnych opiekunów znajduje się już w fazie tzw. „pustego gniazda”, a więc w momencie, gdy nie ma komu w sposób naturalny przekazywać tej normy opiekuńczej. W konsekwencji pojawia się problem socjalizacyjny następnego pokolenia w zakresie realizacji obowiązku wobec niesamodzielnym starszych generacji. Opóźnianie decyzji prokreacyjnych skutkuje nałożeniem się w czasie obowiązków opiekuńczo-pomocowych średniego pokolenia w dwóch kierunkach, na rzecz starszych rodziców i dorosłych dzieci i wnuków (Kwak, 2019). Inne badanie CBOS, dotyczące preferowanych i realizowanych modeli życia rodzinnego, potwierdza opóźnianie momentu urodzenia pierwszego dziecka, a w długim trendzie uwidacznia, że coraz mniej osób za idealne rozwiązanie uważa posiadanie jednego dziecka, podczas gdy rośnie odsetek tych, którzy chcieliby mieć troje. Zmienia się postrzeganie idealnego modelu, a Polacy częściej i chętniej tworzą rodziny wielopokoleniowe. To model, którego dotyczą największe rozbieżności między realizowanym a preferowanym typem rodziny, co wynika z tego, że pomoc dziadków w opiece nad dziećmi i w codziennym życiu jest prostsza do zrealizowania w wielopokoleniowym gospodarstwie domowym (Bożewicz, 2019).

Wertykalizacja rodziny

Na wielopokoleniowość i małodzieństwo zwracają uwagę demografowie. Pierwsze zjawisko wynika z wydłużania linii życia, spadku umieralności i wysokiej płodności wcześniejszych pokoleń. Skutkiem jest zwiększenie liczby generacji w rodzinie. Natomiast

konsekwencją małodziejności (i bezdziejności) jest ograniczenie liczby potencjalnych opiekunów starszych rodziców (Kwak, 2019). W tym kontekście pojawia się kwestia zjawiska wertykalizacji rodziny, czyli zwiększania się liczby żyjących pokoleń i zmniejszania liczby członków w ramach poszczególnych pokoleń. Wielopokoleniowość, wydłużenie okresu pozostawania w danym statusie rodzinnym i homogenizacja pokolenia w rozumieniu antropologicznym, osłabiają możliwości rodziny jako sieci wsparcia niesamodzielnymi starszymi krewnymi. Małodziejność powoduje, że w obrębie pokolenia liczba krewnych jest niewielka co ogranicza możliwość dzielenia się obowiązkami opiekuńczymi. Wielopokoleniowość wiąże się też z powiększeniem się *sandwich generation*, czyli osób w wieku 45–60 lat, które pełnią funkcję opiekunów zarówno wobec starszego pokolenia, jak i wobec dzieci lub wnuków, jeśli urodziły się one późno (Szukalski, 2008). To kolejny aspekt, który osłabia możliwości rodziny w zakresie opieki, zmusza do dokonywania wyborów, ogranicza w znacznym stopniu dbanie o własne zasoby, ponieważ brakuje na to czasu. W kontekście funkcji opiekuńczych rodziny należy wspomnieć o roli kobiet. W tradycyjnym modelu rodziny to one głównie je realizowały i dbały o ognisko domowe.

W ostatnich latach coraz więcej kobiet podejmuje się pracy zawodowej. Jednocześnie normy obyczajowe regulujące podział obowiązków w rodzinie nie uległy zbyt wielkim przemianom. W konsekwencji kobiety zmuszone są do wprowadzania zmian w swoim życiu ze względu na obowiązki opiekuńcze, często rezygnując z pracy zawodowej i realizacji własnych i aspiracji.

Starzenie się społeczeństwa

Współczesna rodzina traci potencjał opiekuńczy, a zwiększa się zapotrzebowanie na opiekę wobec starszych jej członków. Analiza z 2023 roku pokazuje, że widoczny w naszym kraju spadek liczby ludności i wzrost liczby seniorów skutkuje wzrostem wskaźnika obciążenia demograficznego osobami starszymi (liczby osób w wieku 65 lat i więcej przypadająca na 100 osób w wieku od 15 do 64 lat). Wskaźnik obciążenia demograficznego ukształtował się w 2023 roku na poziomie 30,9. Prognozy ludności na lata 2023–2060 wskazują na pogłębianie się procesu starzenia społeczeństwa. Populacja osób w wieku 65 lat i więcej wzrośnie w końcu horyzontu prognozy i będzie stanowiła prawie 40% ogółu ludności.

Oznacza to wzrost liczby osób doświadczających różnych ograniczeń w zaspokojeniu podstawowych potrzeb życiowych. W badaniu EU-SILC w 2023 roku ponad 60% osób w wieku 60 lat i więcej wskazało na długotrwałe problemy zdrowotne lub choroby przewlekłe, trwające co najmniej 6 miesięcy. Poważnie ograniczona lub ograniczona zdolność do wykonywania codziennych czynności dotyczyła ponad 45% osób starszych (Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2023 r., Minister do spraw osób starszych, Warszawa 2024). Poza tym rośnie liczba osób w wieku

sędziwym, z narastającymi problemami zdrowotnymi, których opiekunami są osoby także już zaliczane do grona starszych (zjawisko podwójnego starzenia się). Wiek 80 lat stanowi granicę, od której co najmniej połowa seniorów potrzebuje stałego wsparcia funkcjonalnego ze strony rodziny, znajomych, sąsiadów lub instytucji. W 2040 roku liczba osób w tym wieku może ulec podwojeniu (Szukalski, 2021). Uwzględnia to Strategia Rozwoju Usług Społecznych, przypominając o konieczności zorganizowania wsparcia opiekunów nieformalnych, będących w wieku 60, a coraz częściej 70 i 80 lat, gdy rośnie prawdopodobieństwo niesamodzielności.

Wyzwania opieki nad bliskim u kresu życia

Opieka nad osobą u schyłku życia zwykle jest ostatnim etapem opieki sprawowanej wiele lat, z różnym przebiegiem i nasileniem choroby, niesamodzielności, wieloma wyzwaniami i emocjami. To, w jaki sposób przebiegała i jak angażowała opiekunów, zależy w dużym stopniu od potrzeb podopiecznego, sytuacji opiekuna czy zakresu uzyskanej pomocy.

Potrzeby podopiecznych

Myśląc o potrzebach chorych, warto odwołać się do porządkującej je teorii bólu totalnego, którą często odnosi się do pacjentów hospicyjnych. Zgodnie z propozycją Cicely Saunders, podopieczny może doświadczać czterech rodzajów bólu: fizycznego, psychicznego, społecznego oraz duchowego (Krajnik, Rogiewicz, 1998). Ten pierwszy to dolegliwości wynikające z choroby – w zależności od jej rodzaju mogą to być m.in. to ogólne wyniszczenie organizmu, trudności oddechowe, osłabienie, utrata wagi oraz inne zmiany w wyglądzie i funkcjonowaniu. Bywają powodem wycofania się i skrępowania, utrudniających komunikację z opiekunem. W takich momentach mogą pojawiać się skrajne emocje, od nadziei na wyzdrowienie po rezygnację, złość z powodu zbyt późno postawionej diagnozy lub niepowodzenia w leczeniu, poczucie beznadziejności, utraty kontroli nad własnym życiem. Zależność od opiekunów wiąże się z utratą intymności i bywa postrzegane jako odarcie z godności. U osób u kresu życia często pojawia się lęk dotyczący rozwoju choroby, umierania i związanego z nim bólu, odrzucenia przez bliskich, ale i troska o nich. Choroba może wywoływać gniew, który czasami stanowi siłę mobilizującą, ale przybiera też formę agresji wobec siebie i opiekunów.

W formie ukrytej wyraża on się między innymi odmową współpracy, przygnębieniem, utratą zainteresowań, zaburzeniami pamięci czy skupienia uwagi, brakiem apetytu, przerywanym snem. Często pojawia się poczucie winy, a wraz z nim zmienne nastroje, drażliwość, wybuchowość (de Walden-Gałuszko, 2015). Ból społeczny natomiast związany bywa z utratą pracy, dochodów, stanowiska i pozycji społecznej (ról i funkcji

społecznych w rodzinie i poza nią), co wywołuje poczucie opuszczenia i izolacji, bycia niepotrzebnym. Chorzy czują się bezwartościowym obciążeniem dla swojej rodziny. Wielu z nich odczuwa także lęk o jej przyszłość. Ból duchowy z kolei wyraża się w pytaniach natury egzystencjalnej o sens choroby, cierpienia, życia czy umierania. Mogą pojawić się przemyślenia natury etyczno-moralnej, dotyczące przeszłości, oceny swego życia, postępowania, wyznawanego systemu wartości. Refleksje dotyczą też przyszłości, możliwości naprawienia uczynionego zła, pojednania. W przypadku osób religijnych, doświadczenie choroby może spowodować zmiany w relacji do Boga (Bartoszek, 2015).

Potrzeby opiekunów rodzinnych

Choroba i niesamodzielność bliskiego może przebiegać różnie, ale powyższy zaledwie zarys złożoności doznań osób u kresu życia, sygnalizuje rozpiętość doświadczeń i wyzwań, z którymi mierzą się opiekunowie rodzinni. U wielu osób zmienia się myślenie o przyszłości i własnej starości, zwłaszcza w przypadku opiekunów osób starszych. Po kilku latach wykonywania obowiązków przekraczających ich możliwości fizyczne i psychiczne, opiekunowie stają się wyczerpani emocjonalnie oraz niezadowoleni z pełnionej funkcji opiekuna rodzinnego. Często sami wymagają wsparcia (Szostakowska, 2021). Wśród potrzeb, które najczęściej wskazują opiekunowie, można wyróżnić sześć kategorii: potrzeby edukacyjne – uzyskania informacji oraz praktycznej wiedzy i umiejętności dotyczących opieki; potrzeba pomocy w codziennym sprawowaniu opieki oraz usługi opieki wytchnieniowej, dającej możliwość odpoczynku; potrzeby psychiczne, bycia wysłuchanym i zrozumianym; potrzeba wsparcia społecznego; potrzeby wsparcia finansowego i materialnego oraz potrzeby duchowe (Janowicz, 2019).

Zapewnienie adekwatnego do nich wsparcia jest zadaniem innych członków rodziny, ale przede wszystkim odpowiednich instytucji na różnych szczeblach oraz ochrony zdrowia i pomocy społecznej.

Wypalenie opiekuna

Obciążenie opieką i brak odpowiedniej odpowiedzi na potrzeby skutkuje wypaleniem, określanym mianem zespołu stresu opiekuna (*caregiver stress syndrome*). Mówi się o nim wciąż zdecydowanie za mało, co skutkuje brakiem pomocy. Według badaczy można zaobserwować trzy fazy zespołu opiekuna. Jego objawy nasilają się, od pierwszej fazy, charakteryzującej się bólami głowy, bezsennością, obniżeniem nastroju i aktywności czy rozdrażnieniem, do których zwykle nie przywiązuje się wagi, bo przypominają skutki zwykłego przemęczenia. Druga to ich nasilenie, w trzeciej, tak zwanej terminalnej, opiekun dystansuje się emocjonalnie do chorego, obojętnieje na jego potrzeby i zanie-

dbuje go (Nowicka, 2010). Możliwe są objawy depresji. Opiekun doświadcza smutku, uczucia pustki, odpływu energii, przestaje interesować się wykonywanymi czynnościami. Pogarsza się jego zdolność myślenia i koncentracji uwagi, a u niektórych mogą wystąpić brak apetytu oraz zaburzenia snu. Inni, wyczerpani długą opieką, a także własnymi chorobami i gorszą sprawnością fizyczną, miewają myśli samobójcze. Objawem zespołu opiekuna jest też złość na podopiecznego i całą sytuację. Nawet drobne niepowodzenie może wywołać gniew i rozdrażnienie (Grochmal-Bach, 2007).

Obciążenia opiekunów

Gdy analizuje się problemy i obciążenia opiekunów rodzinnych, nasuwa się analogia do teorii bólu totalnego. Wielu z nich bowiem mówi o dolegliwościach fizycznych, które utrudniają sprawowanie opieki nad chorym, a jednocześnie są jej konsekwencją. Sprawowanie opieki utrudnia opiekunowi prowadzenie aktywności zawodowej, utrzymanie relacji międzyludzkich oraz realizację planów i czy pasji. Bywa przyczyną kłopotów finansowych wynikających z kosztów opieki i zmian w uzyskiwanych świadczeniach. Opiekunom towarzyszy wiele emocji i ogromne obciążenie psychiczne. Trudności związane ze sprawowaniem opieki wpływają też na sferę duchową. Opiekunowie zadają sobie pytania o sens życia i cierpienia. Stają w obliczu dylematów etycznych, decyzji dotyczących podopiecznego, a czasami także innych członków rodziny (Janowicz, 2019).

Dlatego opiekunów rodzinnych określa się czasem mianem „pacjentów drugiego rzutu”. Po zakończeniu sprawowania opieki sami nierzadko wymagają wsparcia medycznego. Wyraźnym przykładem są wyniki badań opiekunów osób z otępieniem, które wykazały że częściej niż w populacji ogólnej cierpią oni na zaburzenia układu immunologicznego i sercowo-naczyniowego, mają wyższe ryzyko otyłości, podwyższone stężenie lipidów w surowicy oraz częściej też zapadają na infekcje układu oddechowego. Poza tym wolniej goją się im rany, wykazują również osłabioną reakcję na szczepionkę przeciw grypie. Taka mniejsza odporność może utrzymywać się do czterech lat po śmierci bliskiego, którym się opiekowali (Kłoszewska, 2007). Stąd też niezwykle pilnym zadaniem jest stworzenie lub rozwinięcie i zwiększenie dostępności odpowiednich form opieki nad osobami chorymi, niesamodzielnymi oraz wsparcia ich opiekunów z kręgu rodzinnego.

Warto zwrócić uwagę, że opieka nad osobami u kresu życia oznacza nie tylko opiekę nad osobami starszymi. To wyzwanie i zadanie dotyczy też opiekunów rodzinnych osób młodszych nieuleczalnie chorych, w tym dzieci. Jest to więc bardzo liczna część społeczeństwa, która musi otrzymać adekwatne i systemowe wsparcie. W przeciwnym razie będzie rosła grupa opiekunów, wymagających opieki ze względu na negatywne konsekwencje obciążenia zadaniami opiekuńczymi – co stanowi dodatkowe wyzwanie dla już niewystarczającego systemu wsparcia.

Podsumowanie

Okazją do wzmocnienia systemowego wsparcia osób u kresu życia i ich rodzin może być deinstytucjonalizacja usług. Powinna ona obejmować rozbudowane usługi opiekuńcze dostępne w miejscu zamieszkania, w dziennych ośrodkach wsparcia, usługi sąsiedzkie, asystenckie, a także teleopiekę oraz opiekę wytchnieniową dla opiekunów. Rozwiązania wymagają dopracowania pod względem organizacyjnym, aby lepiej odpowiadały na potrzeby użytkowników i były bardziej dostępne i były bardziej dostępne. Uzupełnieniem tych działań powinny być szkolenia dla opiekunów, grupy wsparcia, konsultacje, doradztwo specjalistyczne, które obecnie są realizowane w bardzo ograniczonym zakresie (por. www.opiekunrodzinny.pl). W przypadku osób u kresu życia ważną rolę odgrywa opieka paliatywno-hospicyjna, ale dostęp do niej jest ograniczony. Wyzwaniem jest też stworzenie skutecznych narzędzi wsparcia aktywnych zawodowo opiekunów, umożliwienie dogodnego łączenia pracy z opieką oraz prowadzenie edukacji społecznej dotyczącej złożoności roli opiekuna. Różne stereotypy i brak wiedzy powodują niezrozumienie problemów opiekunów, a im samym nie pozwalają na skorzystanie z pomocy. Edukacja społeczna i zmiany systemowe są niezbędne w obliczu postępującego starzenia się społeczeństwa i malejącego potencjału opiekuńczego rodzin.

Bibliografia

- Abramowska-Kmon, A., Szweđa-Lewandowska, Z. (2022). Model opieki nad osobami starszymi i luka opiekuńcza w Polsce. W: A. Abramowska-Kmon, R. Bakalarczyk, I. E. Kotowska, W. Łątkowski, P. Łuczak, Z. Szweđa-Lewandowska, I. Wóycicka (red.), *W stronę sprawiedliwej troski. Opieka nad osobami starszymi w Polsce* (ss. 37–47). Fundacja Batorego.
- Bartoszek, A., 2015, Opieka duchowa w opiece paliatywnej. W: K. de Walden-Gałuszko, A. Ciałkowska-Rysz (red.), *Medycyna paliatywna* (ss. 377–388). PZWL.
- Boguszewski, R. (oprac.). (2019a). *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie. Komunikat z badań nr 22/2019*. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Boguszewski, R. (oprac.). (2019b). *Alternatywne modele życia rodzinnego w ocenie społecznej. Komunikat z badań nr 42/2019*. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Bożewicz M. (oprac.). (2019). *Preferowane i realizowane modele życia rodzinnego. Komunikat z badań nr 46/2019*. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- de Walden-Gałuszko, K. (2011). *Psychoonkologia w praktyce klinicznej*. PZWL.
- de Walden-Gałuszko, K. (2015). Reakcje i potrzeby psychiczne chorych. W: K. de Walden-Gałuszko, A. Ciałkowska-Rysz (red.), *Medycyna paliatywna* (ss. 31–44). PZWL.
- Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za 2023 r.* (2024). Minister ds. spraw osób starszych.
- Janowicz, A. (2019). *Opiekunowie rodinni. Wyzwania i możliwości wsparcia*. CeDeWu.

- Kłoszewska, I. (2007). Rola opiekuna chorych z otępieniem. *Polski Przegląd Neurologiczny*, 2, 105–109.
- Krajnik M., Rogiewicz M. (1998). *Opieka paliatywna*. Wydawnictwo Uczelniane Akademii Medycznej w Bydgoszczy.
- Kwak, A. (2019). Od rodziny nuklearnej Talcotta Parsonsa do wielości form życia rodzinnego współcześnie. *Roczniki Nauk Społecznych*, 11(47)/4, 129–146.
- Nowicka, A. (2010). „Zespół opiekuna” jako konsekwencja sprawowania długotrwałej opieki nad osobą z otępieniem typu Alzheimer. W: A. Nowicka, W. Baziuk (red.), *Człowiek z chorobą Alzheimer w rodzinie i środowisku lokalnym* (ss. 151–168). Uniwersytet Zielonogórski.
- Portal: www.opiekunrodzinny.pl.
- Strategia rozwoju usług społecznych, polityka publiczna do roku 2030 (z perspektywą do 2035 r.)*. Pobrano z: *Strategia_rozwoju_uslug_spolecznych_7062022docx.pdf*.
- Szostakowska, K. (2021). *Rodzinna opieka nad seniorem – trudna lekcja życia*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Szukalski, P. (2008). Rodzinne sieci wsparcia seniorów w starzejących się społeczeństwach-kilka refleksji. W: J. Grotowska-Leder (red.), *Sieci wsparcia społecznego jako przejaw integracji i dezintegracji społecznej* (ss. 28–43). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szukalski, P. (2021). Podwójne starzenie się ludności – od kiedy zaczyna się późna starość? W: B. Urbaniak, M. Chałas, P. Szukalski, R. Zimny, R. Błaszczak, M. Zadworna (red.), *Trwałość i zmienność procesów starzenia się i starości* (ss. 41–62). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wóycicka, I. (2022). Podsumowanie. Kierunki rozwoju opieki nad osobami starszymi w Polsce. W: A. Abramowska-Kmon, R. Bakalarczyk, I. E. Kotowska, W. Łątkowski, P. Łuczak, Z. Szweda-Lewandowska, I. Wóycicka (red.), *W stronę sprawiedliwej troski. Opieka nad osobami starszymi w Polsce* (ss. 103–111). Fundacja Batorego.

Rola rodziny we współczesnym świecie

The Role of the Family in the Modern World

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie rodziny jako pierwszej szkoły życia społecznego oraz podstawowego środowiska wychowawczego. Autorki omawiają zmiany we współczesnej strukturze rodziny i powołują się na dane zastane GUS „Rodzina 2030”, z których wynika, że statystycznie rodzi się mniej dzieci, a jednocześnie rośnie społeczna akceptacja dla związków pozamałżeńskich. Ponadto autorki prezentują Europejską Kartę Praw i Obowiązków Rodziców oraz Deklarację Praw Dziecka.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzina, wartości rodzinne, kryzys w rodzinie, dylematy

ABSTRACT

The aim of the article is to present the family as the first school of social life, highlighting it as the fundamental educational environment. The authors also explore changes in the modern family structure. They refer to existing data from the Central Statistical Office (GUS) report „Family 2030”, whose analysis shows that statistically fewer children are being born and there is a growing social acceptance of non-marital relationships. The authors present the European Charter of the Rights and Duties of Parents and the Declaration of the Rights of the Child.

Keywords: child, family, family values, family crisis, dilemmas

Wstęp

W dobie przemian i procesów globalizacyjnych zachodzących w sferze życia społecznego, wartości i tradycji, szczególnie istotna staje się analiza współczesnej rodziny. Według założeń teoretycznych rodzinę można definiować jako „żywy organizm, układ stosunków interpersonalnych, podstawowe środowisko wychowawcze czy grupę mikrospołeczną” (Jakubowicz-Bryx, 2010).

Zmiany cywilizacyjne wpływają na wychowanie w rodzinie oraz jej strukturę. W dzisiejszych czasach, w świecie zmian, funkcje rodziny oraz jej potrzeby ulegają nieustannym przeobrażeniom. Wartości określają nasze wybory, determinują zachowanie w różnych sytuacjach. Według koncepcji aksjologicznej, wartości takie jak: dobro, prawda czy sprawiedliwość kształtują postawy i przekonania w różnych aspektach życia społecznego, kulturowego oraz osobistego.

Pojęcie rodziny

Jak wskazuje *Mały słownik etyczny*:

[...] rodzina jest oparta na związku małżeńskim, stosunkowo niewielka grupa ludzi, której członkowie połączeni są szczególnego rodzaju więzami naturalnymi (na przykład więzy krwi między rodzicami i dziećmi), wspólnotą majątkową, określonymi warunkami prawnymi, najczęściej też specyficznym uczuciem; w zależności od sytuacji, pojęcie rodziny obejmuje ojca, matkę i dziecko (dzieci) lub więcej pokoleń (pojęcie rodziny wielopokoleniowej). Rodzina definiowana jest najczęściej jako podstawowa komórka społeczna (była ujmowana w ten sposób już przez Arystotelesa i przez stoików). W kręgu rodziny zachowują się procesy mające istotny wpływ na całokształt zjawisk moralnych w danej społeczności. Dochodzi tu do zinternalizowania (szczególnie przez dzieci) określonych wzorów osobowych, wartości, norm, ideałów moralnych itp., także do wyrabiania (bądź nie) wrażliwości moralnej jej członków (Jedynak, 1994, s. 195–196).

Zdaniem Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (1990), rodzinę należy rozpatrywać jako szczególny, niepowtarzalny byt społeczny, którego cechą konstytutywną jest wspólnotowy charakter życia określonego zbioru podmiotów, zespolonych w różnym stopniu więzami biologicznymi, emocjonalnymi, kulturowymi i gospodarczymi.

Według Stanisława Kawuli (1997) rodzina „[...] powinna obejmować wszystkie typy rodzin, powstałe w wyniku wymiany pierwotnych partnerów w małżeństwie na nowych, małżeństwa z dziećmi adoptowanymi czy tak zwane rodziny zastępcze, rodziny grupowe, zrekonstruowane” (s. 11).

Rodzina jest pierwszą przestrzenią życia dziecka i stanowi podstawowe środowisko wychowawcze. To miejsce życia osób zarówno dorosłych, jak i dzieci w którym dziecko nabywa oraz przyswaja wiedzę i kompetencje kulturowe, a także spędza najwięcej czasu.

Wincenty Okoń (2001) definiuje rodzinę jako „[...] małą grupę społeczną, składającą się z rodziców i ich dzieci i krewnych; rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie” (s. 337).

„Rodzina staje się dla dziecka wzorem postaw wobec nauki, pracy, ojczyzny, wartości przyjmowanych jako najważniejszych w życiu” (Ryś, 1998, s. 37). „Rodzina wychowuje nie tylko dla siebie samej, ale głównie dla osobistego szczęścia jednostki i dla dobra ogólnego, społecznego” (Parciak, 2010, s. 117).

Dylematy współczesnej rodziny

Na przestrzeni lat w Polsce, mimo że wciąż dominuje tradycyjne podejście do małżeństwa i rodziny, dostrzegamy zmiany w ich dotychczasowej strukturze. Współczesna rodzina coraz częściej przekształca się z tradycyjnej, wielopokoleniowej formy w rodzinę o niewielkiej liczbie członków. Coraz bardziej powszechne są heteroseksualne związki kohabitacyjne oraz związki partnerskie wśród osób homoseksualnych, którzy domagają się prawa do zawarcia związków małżeńskich. Widoczny jest spadek zawieranych związków małżeńskich, a wzrasta liczba rozwodów, separacji oraz unieważnień sakramentu małżeństwa. Powszechne staje się samotne rodzicielstwo, rodzi się coraz więcej nieślubnych dzieci. Wzrasta również liczba adopcji dzieci dokonywanych przez osoby samotne. Pojawia się zjawisko „zastępczych” czy „biologicznych” matek (tzw. surogatek). Narasta zjawisko życia w pojedynkę, czyli tzw. singli, co jednak nie oznacza, że żyją oni samotnie (de Tchorzewski, 2020).

Można również zauważyć rosnącą liczbę rodzin patchworkowych. Ponadto wyróżnia się kohabitacje typu LAT (*Living Apart Together* – żyjąc razem oddzielnie), termin określający pary, które nie mieszkają razem, nie prowadzą wspólnego gospodarstwa domowego, ale łączy je stała więź seksualna, bez ograniczenia swobody i wolności. Z kolei inną formą jest DINKS, której nazwa jest akronimem od angielskiego wyrażenia *double income, no kids* (podwójny dochód, żadnych dzieci), i która określa małżeństwo lub związek bezdzietny z wyboru, pracujących zawodowo i zasobnych partnerów, preferujących wygodny styl życia oraz przeznaczających swoje dochody na podróże i dobra luksusowe (Biernat i Sobierajski, 2007).

Warto wspomnieć o tzw. emigracji zarobkowej, a w konsekwencji o „sieroctwie emigracyjnym”, zwanym eurosieroctwem. Według Ewy Zawiszy-Masłyk (2008) termin eurosieroctwo oznacza:

[...] czasowe pozostawienie dziecka w kraju, pod opieką dorosłych osób trzecich, spowodowanego przez wyjazd obojga rodziców za granicę (na terenie Europy) w celach zarobkowych z zachowaniem utrzymywania z dzieckiem stałych kontaktów (telefonicznych, poprzez komunikatory internetowe, listownych) (s. 41).

Nieobecność nawet jednego rodzica może mieć poważne skutki dla rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka, zależne m.in. od wieku dziecka. Jak podaje Bożena Balcerzak-Paradowska (2004), przyczyny rozpadu rodziny to: „[...] industrializacja i jej społeczne skutki w postaci wzrostu wykształcenia; urbanizacja i wiążąca się z nią anonimowość stosunków rodzinnych w mieście; wzrost aktywności zawodowej kobiet i jej wpływ na przeobrażenia modelu i funkcji rodziny; migracje; sytuacja mieszkaniowa i materialna społeczeństwa” (s. 42).

Na ubóstwo narażone są częściej samotne matki o niższym poziomie wykształcenia, żyjące w małych miastach i na wsi. Na ogół nie mają one perspektywy zmiany statusu swojej rodziny (Balcerzak-Paradowska, 2004).

Jerzy Kułaczkowski (2002) stwierdza: „[...] wszystko, co składa się na życie rodzinne ma charakter wychowawczy czyli, że oddziaływanie w rodzinie ma charakter kompleksowy. Nie oznacza to wcale, że oddziaływań zamierzonych w rodzinie nie ma. Ważne jest, aby rodzina przechodziła do takich działań” (ss. 52–53). Natomiast według de Tchorzewskiego (2020):

Zmienia się stosunek – zwłaszcza młodych osób – do małżeństwa i rodziny, którego wyznacznikiem są na nowo odczytane wartości, takie jak równość szans, wolność osobista, indywidualizm jako dążenie do sukcesów. W imię tych wartości pojawiają się narastające tendencje do uznawania takich form wspólnotowych, które w coraz mniejszym stopniu odpowiadają tradycyjnemu modelowi małżeństwa i rodziny. To właśnie ich nowe znaczenia stanowią dobro, które często jest utożsamiane z celem, budując zarazem aksjologiczne fundamenty współczesnych małżeństw i rodzin (s. 222).

Typologia rodzin w Polsce – dane zastane – dane GUS

W Polsce jest zawieranych coraz mniej małżeństw, wzrasta natomiast liczba związków niesformalizowanych. Statystycznie rodzi się mniej dzieci. Rośnie również społeczna akceptacja dla związków pozamałżeńskich.

Jak wynika z analizy danych zastanych „Rodzina 2030” dzisiejsze małżeństwo to *przede wszystkim wybór i jedna (ale nie jedyna akceptowalna) forma związku między partnerami*.

Wśród barier przed zawarciem małżeństwa Polki wymieniają przede wszystkim: obawę, przed nieudanym małżeństwem (42%); obawę, że założenie rodziny może przeszkodzić w karierze zawodowej (40%); wybór tzw. wolności, czyli życia bez zobowiązań (37%).

Natomiast Polacy wskazują takie przyczyny, jak wybór tzw. wolności, czyli życia bez zobowiązań (54%); preferowanie życia w nieformalnym związku (37%); niemożność znalezienia odpowiedniej kandydatki na żonę (30%).

Polska weszła w zapaść demograficzną. Nasz współczynnik dzietności jest na rekordowo niskim poziomie. Rok 2023 to najniższy wynik w historii pomiarów, czyli ok. 280 tys. urodzeń (Afirmacja 2024).

Tabela 1. Typologia rodzin w Polsce - Dane zastane - Dane GUS - Powszechny Spis 2021 oraz 2011.

Rodziny	2021	2011
	10 159 300	10 972 500
Małżeństwa	7 312 000	8 972 500
Z dziećmi	4 242 100	5 456 800
Bez dzieci	3 096 900	2 696 400
Związki niesformalizowane	552 800	316 500
Z dziećmi	288 900	171 300
Bez dzieci	263 900	145 200
Samotni rodzice z dziećmi	2 294 400	2 502 900
Matki z dziećmi	1 908 700	2 174 300
Ojcowie z dziećmi	385 700	328 600

Źródło: GUS, Powszechny Spis Ludności i Mieszkań 2021 i 2011 – dane zastane dotyczące typologii rodzin w Polsce.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat – na podstawie danych z dwóch ostatnich Narodowych Spisów Powszechnych – widoczny jest znaczny spadek liczby rodzin w Polsce, wynoszący 813 200. Ogromny odsetek rodzin stanowią małżeństwa, których liczba spadła aż o 841 200 (czyli o 10%). Niepokojący z punktu widzenia demografii jest znaczący spadek liczby małżeństw z dziećmi – w ciągu dziesięciu lat ich liczba zmalała o ponad 20%, czyli o 1 214 700. Spadek liczby związków z dziećmi idzie w parze ze wzrostem liczby związków bezdzietnych. Liczba małżeństw bez dzieci – 373 500, natomiast liczba związków niesformalizowanych bez dzieci wzrosła o 118 700. Spadła natomiast o ponad 200 tysięcy liczba samotnych rodziców z dziećmi: liczba samotnych matek zmalała wzrosła o 265 600, natomiast liczba samotnych ojców z dziećmi o 57 100, co może być następstwem coraz częstszego uwzględniania ojca w orzeczeniach sądowych (Fundacja Mamy i Taty, 2023).

Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców

Rodzice, jako pierwsi wychowawcy swoich dzieci, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu ich przyszłości – zarówno emocjonalnej, jak i intelektualnej.

Z tego powodu mają do spełnienia wiele zadań, wyposażając dzieci w odpowiednie umiejętności i kompetencje potrzebne w dorosłym życiu. Wobec dzieci rodzice mają prawa i obowiązki, określone w *Europejskiej Karcie Praw i Obowiązków Rodziców*, która została opracowana przez Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (EPA) i przyjęta w 1992 roku. Ten dokument wskazuje na istotne miejsce rodziców w systemie edukacyjnym, a także w lokalnej społeczności. Reprezentuje stanowisko, że rodzice mogą wymagać

od osób i instytucji odpowiedzialnych za edukację formalną ich dziecka, by respektowano ich prawa do przewodniej i aktywnej roli w edukacji dziecka. Rodzice mają również pewne obowiązki wobec dziecka i szkoły.

Prawa rodziców

Zgodnie z *Kartą* rodzic ma „[...] prawo do uznania jego roli «pierwszego nauczyciela», pierwszego wychowawcy swojego dziecka” (pkt 2). Ma on również „[...] prawo do wyboru takiej drogi edukacji dla swojego dziecka, która będzie najbliższa jego przekonaniom i wyznawanym wartościom” (pkt 5).

Obowiązki rodziców

Do obowiązków rodziców należy również „[...] poświęcanie czasu i uwagi swoim dzieciom i zaangażowanie w ich edukację, tak aby wzmocnić wysiłki dzieci i ich nauczycieli kierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania” (pkt 9). W tym celu rodzice powinni również poznać się nawzajem i współpracować ze sobą, aby tym lepiej wypełniać „[...] obowiązki «pierwszych nauczycieli» i partnerów” (pkt 10).

Wraz z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka, Konwencją o prawach dziecka, Konstytucją Rzeczypospolitej Polski i dwoma ustawami (ustawą o systemie oświaty oraz ustawą – Kartą Nauczyciela) dokument, o którym mowa, gwarantuje rodzicom szereg praw, wspierających i wzmacniających ich pozycję, jako partnera osób i instytucji zaangażowanych w edukację ich dziecka.

Rodzice – oprócz spełniania swoich funkcji oraz zaspokajania potrzeb poczucia przynależności, miłości, akceptacji i szacunku dla rodziny – przekazują również „wartości duchowe i normy moralne” (Szołtysiak, 2009, s. 239).

„Jeżeli rodzina nie jest nośnikiem elementarnych reguł moralnych lub nie potrafi, nie może wpajać ich swoim dzieciom, to mamy do czynienia z katastrofą społeczną w obszarze wartości moralnych” (Pilch, 2009, s. 98).

Być rodzicem w obecnych czasach to ogromne wyzwanie. Rola rodziny polega na przekazaniu młodemu pokoleniu wartości, tak aby były one respektowane i stanowiły drogowskaz w życiu. To od dojrzałości jednostki, jej siły woli i stosunku do tego, czego ją uczono w domu rodzinnym, będzie zależała moc wpojonych wartości. Zmienia się świat i wychowanie dziecka, a także poszerza się krąg środowiska, w którym się ono wychowuje. Aby lepiej funkcjonować w otaczającej rzeczywistości, dziecko powinno dobrze poznać siebie i swoje otoczenie, tak aby mogło lepiej rozumieć innych. To wszystko prowadzi do kształtowania się tożsamości i rozwoju dziecka. Elżbieta Chromiec (2004) twierdzi, że „[...] spotkanie z obcością, uobecnioną odmiennością, może mieć kapitalne znaczenie w procesie samorozumienia i rozwoju” (ss. 14–16).

Dziecko we współczesnym globalnym świecie

Dnia 26 września 1924 roku Międzynarodowy Związek Opieki nad Dzieckiem proklamował pierwszą *Deklarację Praw Dziecka*. Ellen Key (1848–1926) nazwała wiek XX „stuleciem dziecka”, przedstawiając program walki o prawa dziecka do swobodnego rozwoju w zgodzie z naturą. Jednak wiek ten nie okazał się szczęśliwy dla dzieci – był czasem wojen, głodu, bezdomności, chorób, sieroctwa i życia obozowego (Smolińska-Theiss, 1999).

Mimo, że mamy XXI wiek, w dalszym ciągu łamane są prawa dzieci poprzez stosowanie przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej, zmuszanie do ciężkiej pracy, głód, biedę, choroby, epidemie (AIDS, COVID-19 itp.), brak pomocy medycznej oraz nierówny dostęp do edukacji. Winę za istniejącą sytuację ponoszą dorośli.

Prawa dziecka to zespół uprawnień dzieci, które wynikają z obowiązujących w danym społeczeństwie praw obywatelskich, regulujących status dziecka w państwie, społeczeństwie i rodzinie (Balcerek, 1986). W pomoc rodzinom zaangażowane są liczne instytucje, w tym Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Poradnie Zdrowia Psychicznego Dzieci i Młodzieży, Ośrodki Interwencji Kryzysowej, Domy Samotnej Matki i Dziecka, Miejskie Ośrodki Pomocy Społecznej, Fundacja „Dzieci Niczyje” oraz Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

Jedną z przyczyn kryzysu w rodzinie jest brak czasu dla dzieci ze strony rodziców. Jak pisze Józefa Brągiel (2020), zaciera się granica pomiędzy domem i pracą – wielu rodziców pracuje po godzinach w domu lub wykonuje pracę w całości zdalnie. Zacierają się związki emocjonalne pomiędzy rodzicami, które są oparte na miłości kontraktowej, a nie romantycznej. Współczesna rodzina kształtowana jest bardziej przez media, politykę i kulturę niż przez rodziców i wyznawane przez nich wartości. Relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi uległy zmianie – stały się bardziej partnerskie, a wraz z tym zmieniała się również pozycja dziecka w rodzinie, która stała się mniej korzystna, ponieważ rodzice, zamiast koncentrować się na potomstwie, skupiają się na własnych potrzebach, takich jak kariera zawodowa, doskonalenie kompetencji, podnoszenie kwalifikacji, awans, życie towarzyskie (Brągiel i Górnicka, 2020).

W dzisiejszych czasach zmianie uległo także dzieciństwo.

Trwa ono coraz krócej. Zmniejsza się bowiem jego przestrzeń społeczno-kulturowa, gdyż kultura dziecięca tworzona przez dorosłych dla dzieci jest przepełniona opisami zdarzeń ze świata dorosłych. Obecnie dzięki mediom dzieci mają dostęp do wiedzy, która jeszcze niedawno była dostępna tylko dla dorosłych. Dziecko coraz częściej żyje światem dorosłych, co przyczynia się do uszkodzenia jego oblicza (Brągiel i Górnicka, 2020, s. 22)

Zbigniew Kwiecieński (1999), pisząc o zagrożeniach dla dzieciństwa, wyjaśnił, że „[...] dzieciństwo staje się przedmiotem polityzacji, globalizacji i urynkwienia, utowarowienia, mediatyzacji, prywatyzacji. Dzieci stały się zarazem podmiotami i ofia-

rami działań, które przekreślają romantyczny mit dzieciństwa” (s. 23). Rodzice wprowadzają dzieci bardzo wcześnie w świat dorosłych, nakłaniając je do nadmiernej rywalizacji, i osiągnięcia sukcesów „za wszelką cenę”, angażując je m.in. w działalność modelingową czy różnego rodzaju konkursy, w tym programy typu Talent Show. Ponadto publikowanie przez rodziców zdjęć swoich dzieci w serwisach społecznościowych, takich jak Facebook, naraża je na potencjalne zagrożenia. Bywa również tak, że rodzice realizują własne niespełnione marzenia poprzez angażowanie dziecka, co w efekcie ogranicza jego dzieciństwo.

W opinii Leona Dyczewskiego (1981) współczesność niesie ze sobą zagrożenia w postaci zagubienia i osamotnienia, ograniczenia działań oraz rozwoju. Te zagrożenia prowadzą do dehumanizacji życia społecznego, a także rodzinnego. Dla rozwoju rodziny ważne znaczenie ma jej historia i korzenie, z których wyrasta, a także wartości, tradycje, przekazywane z pokolenia na pokolenie. Dużą rolę w wychowaniu odgrywają dziadkowie. Niestety, niepokojące jest że często zostają oni pozbawieni kontaktu z wnukami. Brak ugruntowanej relacji między pokoleniami skutkuje tym, że funkcjonują one w odmiennych sferach społecznych i kulturowych. Może to prowadzić do ograniczonego zrozumienia dla osób starszych oraz ich marginalizacji w życiu społecznym i kulturowym. Jeżeli dzieci nie będą miały kontaktu z żywą przeszłością, nie będą miały poczucia ciągłości, a to z kolei może prowadzić do zachwiania tożsamości (Guzy-Steinke, 2005).

Podsumowanie

Warto przytoczyć słowa Bogusława Śliwerskiego (2015):

Wychowanie nie może być pozbawione koncepcji aksjologicznej. Musi posiadać określony wizerunek siebie, świata i swojego w nim miejsca. Światopogląd pomaga odpowiadać na pytania o to, kim jest człowiek, na czym polega proces stawiania się człowiekiem, co robi społeczeństwo dorosłych, aby uczynić kolejne pokolenia cywilizowanymi członkami społeczeństwa, żyjącymi według określonych norm kulturowych (t. 1, s. 83).

Będąc zarówno rodzicem, jak i dzieckiem, należy pamiętać, że w rodzinie powinniśmy prowadzić dyskusje za pomocą argumentów, a nie poprzez apodyktyczne wypowiedzi. Obie strony rodzinnych układów powinny tych argumentów wysłuchiwać i w nie wnikać (Schopenhauer, 2005). Jak podkreśla Stanisław Kawula (2009) „[...] od urodzenia aż do śmierci jednostka jest pod wpływem tego, co myślą, co cenią, do czego dążą, w co wierzą, co uznają za najważniejsze, według jakich zasad postępują rodzice i inni członkowie rodziny” (s. 14). Są to ważne słowa, które ukazują istotną rolę rodziny w życiu każdego człowieka.

Bibliografia

- Afirmacja. (11 stycznia 2024). *Raport „Rodzina 2030”. Niepokojące dane! Musimy się zmienić, bo będzie już tylko gorzej*. Pobrane z <https://afirmacja.info/2024/01/11/raport-rodzina-2030-niepokojace-dane-musimy-sie-zmienic-bo-bedzie-juz-tylko-gorzej/>.
- Balcerek, M. (1986). *Prawa dziecka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Balcerzak-Paradowska, B. (2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Biernat, T., Sobierajski, P. (2007). *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny: Raport z badań*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Brągiel, J., Górnicka, B. (2020). *Rodzina w kręgu ponowoczesnych przemian i wyzwań niepełnosprawności*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chromiec, E. (2004). *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dyczewski, L. (1981). *Rodzina polska i kierunki jej przemian*. Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców. (2024, November 15). Pobrano 5.11.2024 z: <https://www.gov.pl/web/nauka/prawa-rodzicow>.
- Fundacja Mamy i Taty. (2023). *Rodzina 2030 – szanse i zagrożenia. Materiały pokonferencyjne*. Warszawa. Pobrane z https://serwisrodzinny.pl/RODZINA_2030_publicacja_pokonferencyjna.pdf.
- Gus. (2021, 2011). *Powszechny Spis Ludności i Mieszkań*.
- Guzy-Steinke, H. (2005). Transmisja kulturowa w rodzinie. W: K. Gąsior, T. Sakowicz (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie* (tom 1, ss. 288–294). Wydawnictwo Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2010). *Rodzina jako wartość przedstawiana w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej*. Pobrano z 5.11.2024 z: <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/6315>.
- Jedynak, S. (1994). *Mały słownik etyczny*. Oficyna Wydawnicza Branta.
- Kawula, S. (1997). *Pedagogika rodziny: Obszary i panorama problematyki*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S. (2009). Wstęp. W: S. Kawula, J. Brągiel, W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny: Obszary i panorama problematyki* (ss. 14–19). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Kułaczkowski, J. (2002). *Teologia pedagogicznego wymiaru więzi małżeńskiej w rodzinie*. Wydawnictwo Diecezji Rzeszowskiej.
- Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* (ss. 23–30). Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Lama, O. N. (2007). *Budda i miłość, czyli jak kochać i być szczęśliwym*. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Lulek, B. (2016). Rodzicielska przestrzeń w szkole – o powiązaniach typu sieci, koordynacji i kooperacji. W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, A. Gancarz (red.), *Szkola w środowisku lokalnym – teoria i praktyka* (ss. 179–187). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Parciak, E. (2010). Rodzina pierwszym nauczycielem postaw moralnych. W: W. Muszyński (red.), *Rodzina w świecie wartości: Religia, praca i czas wolny* (ss. 117–125). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pilch, T. (2009). Polityka społeczna wobec kryzysu świata wartości, więzi i instytucji. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna: Debata. Podręcznik akademicki* (tom 2, ss. 98–108). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Raław-Markowska, M. (2001). Sytuacja materialno-bytowa rodzin samotnych matek. W: M. Rymśza (red.), *Samotne macierzyństwo i polityka społeczna* (ss. 211–217). Instytut Spraw Publicznych.
- Raport *Rodzina 2030*. Pobrano 5.11.2024 z: <https://afirmacja.info/2024/01/11/raport-rodzina-2030-niepokojujace-dane-musimy-sie-zmienic-bo-bedzie-juz-tylko-gorzej/>.
- Ryś, M. (1998). *Konflikty w rodzinie - niszczą czy budują?* Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Schopenhauer, A. (2005). *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*. Wydawnictwo Alma-Press Sp. z o.o.
- Serwis rodzinny. Pobrano 5.11.2024 z: https://serwisrodzinny.pl/RODZINA_2030_publicacja_po-konferencyjna.pdf.
- Smolińska-Theiss, B. (1999). Dzieciństwo – obszary znane i nieznane. W: J. Binczycka (red.), *Prawa dziecka: Deklaracje i rzeczywistość* (ss. 109–111). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szołtyśiak, A. E. (2009). *Filozofia wychowania moralnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymanowska, A. (2000). Dziecko w rodzinie niepełnej. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci: Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (ss. 156–164). Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Śliwerski, B. (2015). Wprowadzenie do pedagogiki. W B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: Podstawy o wychowaniu* (tom 1, s. 83). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śnieżyński, M. (1981). *Działalność opiekuńczo-wychowawcza w osiedlu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tchorzewski, A. (1990). *Funkcje edukacyjne rodziny*. Wydawnictwo WSP.
- Tchorzewski, A. (2010). Rodzina w kontekście współczesnych problemów egzystencjalnych i pedagogicznych. W: K. Jakubiak, T. Maliszewski (red.), *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku* (ss. 431–442). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tchorzewski, A. (2019). Prawa dziecka a imperatyw pedagogiczny. W: J. Nowosielska, P. Broża (red.), *Prawa człowieka a ich łamanie: Pedagogiczny dyskurs o prawach ludzi we współczesnym świecie* (ss. 13–36). Dom Wydawniczy Elipsa.
- Tchorzewski, A. (2020). O potrzebie redefinicji rodziny oraz jej miejscu w naukach pedagogicznych. W: K. Jakubiak, R. Grzybowski (red.), *Rodzina i dziecko w zmieniającym się świecie: Perspektywa historyczna i pedagogiczna* (ss. 215–232). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Walczak, A. (2009). Relacyjna koncepcja wartości. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna: Podręcznik akademicki* (tom 1, ss. 453–461). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zawisza-Masłyk, E. (2008). Wokół pojęcia eurosieroctwo. *Opieka. Wychowanie. Terapia*, 3-4(75–76), 41–50.

Młody człowiek kontra współczesny świat. Oczekiwania wobec wsparcia i determinanty jego efektywności identyfikowane przez młodzież¹

Young People and Modern World: Expectations of Support and the Determinants of Its Effectiveness Identified by Youth

STRESZCZENIE

Aktualna rzeczywistość, pełna wielorakich możliwości, wynikających z dynamicznie postępujących zmian ekonomicznych, społecznych, gospodarczych, obyczajowych nie jest pozbawiona trudności, które przyczyniają się do powstawania wielu wyzwań w zakresie funkcjonowania współczesnej młodzieży. Młodzi ludzie mierzą się z dylematami związanymi z ich edukacją, rozwojem osobistym, relacjami społecznymi, czy też określeniem swojej ścieżki zawodowej. Doświadczenia te mogą generować konieczność wdrażania form wsparcia odpowiadających potrzebom młodego człowieka. Ogromna rola w tym zakresie spoczywa na rodzinie, będącej fundamentem tak ważnych procesów jak socjalizacja i wychowanie. Jednakże w działaniach na rzecz młodzieży powinny partycypować również powołane do tego instytucje i specjaliści, co może sprzyjać profilaktyce wielu zagrożeń i niwelowaniu istniejących problemów. Celem niniejszego artykułu jest podjęcie refleksji nad możliwościami pomocy kierowanej w stronę młodych ludzi, przy jednoczesnej ocenie jej efektywności. Podjęte badania stanowią część szerszego przedsięwzięcia badawczego, koncentrującego się na stylach życia młodych ludzi.

¹ Praca naukowa dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa II” nr projektu NdS-II/SP/0429/2023/01 kwota dofinansowania 1 029 600,00 zł całkowita wartość projektu 1 029 600,00 zł.

Słowa kluczowe: wsparcie młodzieży, efektywność pomocy, instytucje i specjaliści wspierający rodzinę

ABSTRACT

The current reality, full of multiple opportunities resulting from dynamically progressing economic, social and moral changes, is not devoid of difficulties that contribute to many challenges in the functioning of contemporary youth. Young people face dilemmas related to their education, personal development, social relationships, and determining their professional path. These experiences may generate the need to implement forms of support that meet the needs of young people. A huge role in this aspect lies with the family, which is the foundation of such important %sses as socialization and upbringing. However, institutions and specialists should also participate in activities for young people, which may help prevent many threats and eliminate existing problems. The aim of this article is to reflect the possibilities of assistance directed towards young people, while assessing its effectiveness. The research undertaken is part of a broader research project focusing on the lifestyles of young people.

Keywords: youth support, effectiveness of assistance, institutions and specialists supporting the family

Wstęp

Współczesna młodzież żyje w płynnych, szybko zmieniających się, trudnych i niestabilnych czasach. Na jej dojrzewanie i codzienne funkcjonowanie wpływa szereg czynników społecznych, ekonomicznych, politycznych, cywilizacyjnych oraz technologicznych wynikających z rozwoju e-świata. Młodzi ludzie są zmuszeni mierzyć się z niestabilnością polityczną, różnymi definicjami demokracji, koniecznością podejmowania decyzji wyborczych, pierwszymi doświadczeniami zawodowymi, zdawaniem egzaminów maturalnych, pierwszymi sukcesami i porażkami w relacjach uczuciowych problemami rodzinnymi, pracą rodziców w innym mieście lub kraju, brakiem akceptacji ze strony rówieśników i środowiska zewnętrznego, nadmiarem obowiązków szkolnych, ogromną ilością zajęć dodatkowych oraz całą gamą zagrożeń płynących z cybernetycznego świata. Młodzież musi stawiać czoła niezwykle szybkim przemianom technologicznym, komunikacji opartej na mediach społecznościowych, nauką online bez nawiązywania bliższych czy jakichkolwiek relacji międzyludzkich, a także zjawiskom takim jak alienacja społeczna, odrzucenie, ostracyzm grupowy czy fobie społeczne, które nierzadko prowadzą do problemów natury psychicznej, których skala jest obecnie ogromna².

² Według analizy UNICEF, częstotliwość występowania zaburzeń psychicznych u dzieci i młodych ludzi w wieku 10-19 lat w Polsce wynosi 10,8%. To ponad 409 tysięcy nastolatków (181 tysięcy dziewcząt i 228 tysięcy chłopców). Tak niski odsetek wynika z dużej liczby dzieci w Polsce, które nie są diagnozowane.

Młodzi ludzie zmagają się z problemami poszukiwania i odkrywania własnej tożsamości płciowej oraz społecznej oraz poszukują sposobu na ekspresję siebie, chcąc zostać zauważeni i zapamiętani. W obecnej fluidalnej rzeczywistości, młodzi kwestionują swoją płć biologiczną i kulturową, poszukując sposobu na życie pozbawione problemów, co okazuje się złudne i awykonalne.

Podstawy metodologiczne badań

W niniejszym opracowaniu odniesiono się do fragmentu badania pilotażowego, które realizowano w latach 2023-2024 wśród uczniów świętokrzyskich szkół średnich. Działanie to miało miejsce w ramach projektu badawczego „Style życia młodzieży i ich zdrowotne implikacje”, którego cel stanowi diagnoza stylów życia młodych osób – uczniów szkół świętokrzyskich, a także oszacowanie konsekwencji preferowanych i realizowanych stylów życia dla kondycji zdrowotnej młodzieży. Badania uzyskały pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Poprzez badania pilotażowe dokonano wstępnego rozpoznania niniejszej problematyki. W opracowaniu skoncentrowano się na treściach pozwalających podjąć refleksję nad wsparciem oczekiwanym przez młodych ludzi oraz czynnikami warunkującymi jego efektywność. Ukazano wyniki badań pozyskanych z wykorzystaniem narzędzia w postaci kwestionariusza wieloautorskiej ankiety.

W artykule podjęto rozważania nad znalezieniem odpowiedzi na następujące problemy badawcze, które sformułowano w pytaniach:

1. Jakie obszary wsparcia wskazują młodzi ludzie w kontekście identyfikowanych przez nich potrzeb?
2. Jakie czynniki warunkują efektywność wsparcia według młodych ludzi?

Badanie umożliwiło dalszą eksplorację problematyki, stanowiącej centrum zainteresowania projektu. W sondażu diagnostycznym uczestniczyło 171 uczniów świętokrzyskich szkół średnich. Wśród badanych 99 osób stanowiły dziewczęta, a 72 osoby – chłopcy. W procesie analizy zebranego materiału badawczego wykorzystano test niezależności chi-kwadrat Pearsona. Umożliwił on sprawdzenie istotnych statystycznie zależności między zmiennymi. Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$. Do analizy wykorzystano program Statistica.pl 133 (Stat Stof Polska Sp. z o.o., 2020).

Ograniczenia

Pierwotnie zakładano, że próba badawcza obejmie większą liczbę uczniów. W trakcie analizy materiału badawczego – 171 kwestionariuszy ankiet stanowiło kompletne narzędzia badawcze, wypełnione przez respondentów w sposób umożliwiający dalszą

procedurę badawczą. Analiza literatury dotyczącej problematyki wokół której podjęto refleksję w niniejszym opracowaniu, pozwoliła dostrzec, że brakuje aktualnych badań, a tym samym treści, ukazujących rozważania innych autorów w zakresie determinantów efektywności wsparcia, identyfikowanych przez młodych ludzi.

Wyniki badań własnych

Młodzi ludzie mogą być narażeni na różnego rodzaju kryzysy, które w okresie dynamicznej i nieliniarnie przebiegającej adolescencji, przeważnie związane są z próbą osiągnięcia samodzielności i decyzyjności w ważnych dla jednostki kwestiach życiowych. Sposoby emocjonalnego reagowania na trudności, jak i społeczne funkcjonowanie młodych ludzi w opisywanym okresie życia są indywidualnie zróżnicowane, na co wpływ mają chociażby czynniki społeczno-kulturowe, zdrowotne i społeczno-ekonomiczne. Trudności mogą być determinowane relacjami z rodzicami i przyjaciółmi, bliskimi związkami, edukacją, obszarami samorealizacji, jak i planowaniem przyszłości. Inną kluczową kwestię mogą stanowić z kolei podejmowane próby w zakresie tworzenia się własnej, autonomicznej tożsamości (Suchodolska, 2016). W obliczu problemów młodych ludzi, konieczne staje się poszukiwanie i wdrażanie rozwiązań, adekwatnych do ich potrzeb, jak i doświadczanych trudności. Na potrzeby realizowanych badań wyodrębniono osiem obszarów wsparcia, które mogłyby odpowiadać oczekiwaniom młodzieży, takich jak: poradnictwo psychologiczne, wsparcie psychiatryczne, aktywności rozwijające zainteresowania, motywowanie do aktywności fizycznej, pomoc w nauce, prewencję uzależnień, cyberedukacja oraz edukacja seksualna. Jednocześnie dopuszczono, aby respondent wskazał na inne, jego zdaniem, formy wsparcia w tym zakresie.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w Tabeli nr 1, dziewczęta (72,73%) istotnie częściej niż chłopcy (51,39%) wskazywały na poradnictwo psychologiczne, jako obszar wsparcia, najbardziej adekwatny w obliczu problemów, które mogą towarzyszyć młodym ludziom. Co więcej, poradnictwo psychologiczne wśród dziewcząt stanowiło najczęściej wybraną odpowiedź. Zapewne może to wynikać z ich dużej świadomości i wrażliwości na znaczenie tego rodzaju wsparcia. Ponadto przypuszczać można, iż w obliczu trudności, pożądane wydają się profesjonalne działania, realizowane przez odpowiednich specjalistów. Niestety, na podstawie dostępnych informacji można wywnioskować, że stan pomocy psychologicznej i psychiatrycznej w Polsce znajduje się na niezadowalającym poziomie. W raporcie Najwyższej Izby Kontroli z 2020 roku wykazano liczne braki i nieprawidłowości, związane z niewystarczającym doświadczeniem psychologów i psychoterapeutów w szkołach, a także niewystarczającej liczbie miejsc w szpitalnych oddziałach psychiatrycznych. Jednakże podejmowane są działania, aby dokonać w tym obszarze zmian. Od 2022 roku w szkołach

ogólnodostępnych zwiększono liczbę nauczycieli specjalistów, wprowadzając stanowisko pedagoga specjalnego, a także ustalając minimalną liczbę etatów dla psychologów, logopedów, pedagogów specjalnych, pedagogów oraz terapeutów pedagogicznych (Szwejka, 2024).

Tabela 1. Formy wsparcia najbardziej potrzebne młodym ludziom w obliczu problemów, które mogą im towarzyszyć

Obszary	Dziewczęta		Chłopcy		p
	N	%	N	%	
poradnictwo psychologiczne	72	72,73	37	51,39	0,004
wsparcie psychiatryczne	44	44,44	23	31,94	0,098
aktywności rozwijające zainteresowania	35	35,35	39	54,17	0,014
motywowanie do aktywności fizycznej	18	18,18	30	41,67	<0,001
pomoc w nauce	33	33,33	26	36,11	0,706
prewencja uzależnień	19	19,19	18	25,00	0,362
cyberedukacja	3	3,03	8	11,11	0,033
edukacja seksualna	46	46,46	16	22,22	0,001
inne	7	7,07	4	5,56	0,690

Źródło: Opracowanie własne.

Chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta wskazywali na znaczenie aktywności rozwijających zainteresowania, za czym opowiedziało się ponad 54% ankietowanych chłopców. Początek badań w zakresie różnych kategorii oraz struktur zainteresowań wskazuje się na lata 30. XX wieku. W literaturze podkreśla się znaczenie zainteresowań, które mogą sprzyjać ludzkiej aktywności i ukierunkowywać wiele procesów psychicznych, do których zaliczyć można spostrzeganie, uwagę, pamięć i myślenie. Co więcej, zainteresowania mogą zaspokajać różne potrzeby jednostki, np. poznawcze (Moleda, 2019). Opublikowane w 2023 roku wyniki badań Ilony Dąbrowskiej wskazały, że – wbrew często pojawiającym się opiniom społecznym – współczesną młodzież charakteryzuje posiadanie rozmaitych pasji. Inne z badań realizowane w 2013 roku przez Magdalenę Kleszcz i Małgorzatę Łączyk (2023) udowodniły, iż to dzięki pasjom młodzież może doskonalić swój charakter. Chronią one bowiem przed niepewnością, dają podstawy samookreślenia tożsamości i wskazują konkretny kierunek samorealizacji (Dąbrowska, 2023). Omawiane w niniejszym artykule wyniki badań własnych wskazują, że zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt aktywności, rozwijające zainteresowania mogą być pomocne w obliczu pojawiających się w nastoletnim życiu problemów. Istotnie częstsze

wskazywanie na ten aspekt przez chłopców (54,17%), aniżeli dziewcząt (35,35%) może świadczyć o wyborze opcji, które znają i praktykują w codzienności, jako odpowiedź na to, co trudne i bolesne. „Ucieczka w pasję” może stawać się opcją bardziej dostępną niż korzystanie z profesjonalnych form wsparcia. Wśród badanej młodzieży 41,67% chłopców wskazało jednocześnie motywowanie do aktywności fizycznej jako formę wsparcia potrzebną młodym ludziom. Odpowiedź ta w przypadku chłopców była wybierana istotnie częściej, niż miało to miejsce w odniesieniu do dziewcząt (18,18%). Może to świadczyć o częstszym praktykowaniu sportowych aktywności wśród tej grupy i podobnie, jak w przypadku działań ukierunkowanych na rozwój zainteresowań – wiązać się z wyborem innych, bliższych, znanych i dostępnych form wsparcia.

Namysł nad cyberprzestrzenią staje się istotnym zagadnieniem dla pedagogiki, która pozwala ją interpretować, jako nowe środowisko wychowawcze, istotnie różniące się od typowych środowisk wychowania (Biernat, 2022). Internet dla młodzieży staje się coraz bardziej powszechnym źródłem wiedzy na różne, wzbudzające zainteresowanie tematy. Już na początku XX wieku *The Online New Association* przeprowadziło badanie, z którego wynikało, iż to właśnie młodzi ludzie posiadają największe zaufanie w odniesieniu do informacji, które pochodzą z sieci. Okres adolescencji jawi się, jako pełen burzliwych przemian, wrażliwości i pytań dla nastolatka. Nierzadko wiele intymnych kwestii domaga się wyjaśnienia, a rodzina i szkoła mogą nie odpowiadać w zakresie przekazywania niniejszej wiedzy młodemu człowiekowi. Skorzystanie z Internetu staje się zatem rozwiązaniem najprostszym, umożliwiającym znalezienie odpowiedzi na wszystkie pytania (Jaszczak, 2008). Cyberedukacja, jako potrzebna zdaniem młodzieży forma wsparcia w obliczu doświadczanych problemów nie była najczęściej preferowaną opcją wśród ankietowanych. Świadczy to o dostrzeganiu innych możliwości pomocy i niezamykaniu się młodzieży wyłącznie na rozwiązania kreowane przez świat wirtualny. Istotnie częściej potrzebę cyberedukacji zauważali chłopcy (11,11%), aniżeli dziewczęta (3,03%) co może wynikać z ich większego zainteresowania cyberprzestrzenią i szerszym spojrzeniem na możliwości, które może oferować.

Edukacja seksualna może być interpretowana, jako przekazywanie i dostarczanie pewnego zasobu wiedzy, niezbędnego do podejmowania prawidłowych zachowań seksualnych. Jako działanie uświadamiające może odnosić się ona do zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego (Dec-Pietrowska, Walendzik-Ostrowska, 2020, za: Obuchowska, Jaczewski, 1992). Edukacja seksualna stanowi kolejny obszar wyodrębniony przez badanych, jako ich zdaniem potrzebną formę wsparcia w obliczu doświadczanych przez młodych ludzi problemów. Z obserwowanych współcześnie przemian poszczególnych agend socjalizacji seksualnej również wynika, że nastolatkom takiego rodzaju pomocy brakuje. Nierzadko najważniejszymi źródłami wiedzy o seksualności

stają się dla młodych ludzi ich rówieśnicy, a także media (Bieńko, Izdebski, Wąż, 2016). W grupie ankietowanych osób istotnie częściej dziewczęta (46,46%) niż chłopcy (22,22%) wskazywały na edukację seksualną, jako formę wsparcia, która może być potrzebna młodym ludziom w obliczu doświadczanych przez nich problemów. Można przypuszczać, że wynika to ze zwiększonego poczucia odpowiedzialności w kwestiach reprodukcyjnych i koncentracji na sprawach zdrowotnych, związanych z własną seksualnością.

„Rzeczywistość adolescenta jest jak tajemnicza kraina pełna wyzwań i odkryć. Przeżywa on własną codzienność w perspektywie niezliczonych zmian, próbuje zrozumieć siebie i swoje miejsce w świecie. [...]. Młodość to czas dany po to, aby znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące własnej tożsamości, priorytetów życiowych i miejsca w świecie. Bardzo ważne jest, aby nastolatek nie pozostawał w tym przełomowym okresie sam” (Gajewski, 2023, s. 50).

Mariusz Gajewski w przytoczonych słowach zwrócił uwagę na złożoność wyzwań, przed jakimi staje młody człowiek. Pozostaje zastanowić się zatem, jakie determinanty warunkują skuteczność otrzymywanego wsparcia w obliczu doświadczanych przez młodych problemów.

Tabela 2. Determinanty efektywności wsparcia udzielanego młodym ludziom w obliczu towarzyszących im problemów

Obszary	Dziewczęta		Chłopcy		p
	N	%	N	%	
współpraca z rodzicami	62	62,63	47	65,28	0,722
zaangażowanie szkolnej społeczności	12	12,12	16	22,22	0,078
współpraca szkoły z instytucjami wsparcia, działającymi w środowisku lokalnym	10	10,10	6	8,33	0,695
otwartość młodego człowieka na pomoc	70	70,71	37	51,39	0,009
indywidualne podejście do ucznia	43	43,43	36	50,00	0,395
predyspozycje i cechy osoby udzielającej wsparcia (np. empatia, cierpliwość, profesjonalizm)	62	62,63	30	41,67	0,006
wykorzystanie nowoczesnych technologii w działaniach wspierających (np. e-poradnictwo)	10	10,10	19	26,39	0,005
inne	3	3,03	3	4,17	0,690

Źródło: Opracowanie własne.

Obecnie młodzi ludzie potrzebują więcej czasu na uświadomienie sobie tego, co jest naprawdę istotne, jak znaleźć właściwy kierunek w życiu. Nastolatek może odczuwać spory trud, aby odkryć w sobie rys niepowtarzalności i godności (Prüfer, 2023). Ważne staje się to, aby młody człowiek potrafił otworzyć się na pomoc w sytuacji problemu. Zdaniem ankietowanych jest to jeden z czynników, wpływających na efektywność udzielanej pomocy. Ponad połowa badanych dziewcząt i chłopców dostrzegła znaczenie otwartości młodzieży na wsparcie. Istotnie częściej jednak dziewczęta (70,71%) niż chłopcy (51,39%) twierdziły, iż jest to czynnik mający znaczenie w kontekście skuteczności udzielanej pomocy.

Ewa Mąkosa w latach 90. XX wieku odnosiła się do badań psychologicznych, z których jasno wynikało, iż akceptacja i szacunek dla ucznia jako osoby, a także autentyczność i szczerość kadry pedagogicznej w kontaktach z uczniami, empatia i próba zrozumienia mogą przynieść szereg pozytywnych rezultatów, takich jak postępy w nauce, przyswajanie wiadomości, zdobywanie nowych doświadczeń oraz umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów (Mąkosa, 1993). Na efektywność wsparcia udzielonego młodemu człowiekowi bezpośredni wpływ nierzadko ma osoba, która danej formy pomocy udziela. Kiedy myślimy o profesjonalście, z którym młody człowiek będzie miał kontakt w obliczu napotykających go trudności, oczekujemy od danego specjalisty konkretnych kwalifikacji, umiejętności, a nawet cech osobowościowych, które wpłyną na jakość realizowanych działań. Ankietowani również zwrócili uwagę na ten aspekt. Dziewczęta istotnie częściej (62,63%) niż chłopcy (41,67%) wskazywały na znaczenie predyspozycji i cech osoby udzielającej wsparcia (np. empatia, cierpliwość, profesjonalizm). Odpowiedź ta może korelować z najczęstszym wskazaniem przez dziewczęta na obszar wsparcia psychologicznego, jako najbardziej potrzebnemu młodym ludziom. Przypuszczać należy, że odnosząc się do czynników, warunkujących efektywność udzielanej pomocy – dziewczęta utożsamiać mogły niniejsze działania właśnie ze specjalistyczną pomocą, np. świadczoną przez psychologa. Profesjonalna pomoc umożliwia stworzenie odpowiednich warunków do zmiany. To nie osoba udzielająca wsparcia zmienia młodego człowieka, a istotne stają się warunki stworzone w ramach relacji pomocowej, takie, jak m.in.: atmosfera zrozumienia, zaufanie, możliwość refleksji nad sobą, umożliwienie młodemu człowiekowi zrozumienia siebie (Szczukiewicz, 2024). Czy zatem, aby stworzyć opisywaną przestrzeń, specjalista udzielający pomocy nie powinien być wyposażony w określone kompetencje, predyspozycje, umiejętności i cechy osobowościowe?

Pomoc online może być utożsamiana, np. z zapewnieniem wsparcia psychologicznego. Możliwe jest dostosowanie takich usług do potrzeb młodego pokolenia, dla którego świat wirtualny i technologia informacyjna stanowią podstawowe komponenty życia i funkcjonowania w środowisku rówieśniczym (Aouil, 2010). Rozwój tech-

nologiczny może determinować tworzenie nowych, dostosowanych do oczekiwań odbiorców form wsparcia, na co zwróciła również uwagę badana młodzież, dostrzegając znaczenie wykorzystania nowoczesnych technologii w działaniach wspierających (np. e-poradnictwo) w kontekście czynników warunkujących efektywność udzielanej pomocy. Istotnie częściej chłopcy (26,39%) niż dziewczęta (10,10%) dostrzegali wspomnianą rolę. Zauważyć należy zarazem, że wśród przedstawicieli tej płci większe znaczenie odegrała również cyberedukacja, co wyodrębniono we wcześniejszych rozważaniach. Świat nowych technologii może wzbudzać większe zainteresowanie wśród chłopców, dostrzegających jego potencjał i wpływające korzyści.

Zakończenie

Młodość jest szczególnym okresem rozwojowym, w którym priorytetowa staje się potrzeba samodzielności, rozpoznawania perspektyw życiowych i poszukiwania różnorodnych szans. Młody człowiek może wówczas dążyć do sytuacji, w których ma swobodę wyboru i samodzielność w podejmowaniu decyzji (Nózka, 2011). W opisywanym czasie młodzi ludzie mogą doświadczać różnych trudności, dezorganizujących ich codzienne funkcjonowanie, a nawet przyczyniających się do tak niepożądanych konsekwencji, jak poczucie alienacji, wykluczenie społeczne, czy kryzysy zdrowia psychicznego. Kluczowe staje się zatem wspieranie młodego człowieka na różnych obszarach jego życia, zarówno przez rodzinę, ale także inne środowiska wychowawcze, instytucje, jak i wykwalifikowanych wykwalifikowanych specjalistów.

Młodzież biorąca udział w badaniach wskazała na kilka obszarów wsparcia, które z ich perspektywy mogą mieć kluczowe znaczenie w obliczu problemów, z jakimi współcześnie mogą borykać się osoby w okresie adolescencji. Podkreślono znaczenie poradnictwa psychologicznego, co świadczy o otwarciu młodych ludzi na profesjonalną pomoc. Obok tego obszaru wyodrębniły się również aspekty związane z rozwojem zainteresowań i aktywnością fizyczną, podkreślane głównie przez ankietowanych chłopców, co sugeruje poszukiwanie rozwiązań na płaszczyźnie codziennych działań. Istotna może stawać się także cyberedukacja oraz edukacja seksualna, szczególnie w kontekście zmieniającej się rzeczywistości i wyzwań, które ona niesie.

Oprócz otwarcia młodego człowieka na pomoc, zauważa się także konieczność posiadania przez specjalistów udzielających wsparcia odpowiednich cech osobowościowych i predyspozycji, a także znaczenie nowych technologii w kreowaniu działań wspierających. Pomoc tworzona na rzecz młodych ludzi powinna być stale udoskonalana o nowe rozwiązania, co należy poprzedzać diagnozą młodego pokolenia i poszukiwaniem obszarów poszczególnych problemów. Nieodłącznym elementem powinna

być również indywidualizacja na gruncie kreowanych możliwości i dostrzeganie w każdym młodym człowieku nie tylko obszarów wymagających działań, lecz również zasobów determinujących potencjał.

Bibliografia

- Aouil, B. (2010). Poradnictwo i wsparcie psychologiczne online dla dzieci i młodzieży – ofiar przemocy. *Dziecko Krzywdzone*, 2(31), 33–43.
- Bieńko, M., Izdebski, Z., Wąż, K. (2016). *Edukacja seksualna w polskiej szkole. Perspektywa uczniów i dyrektorów*. Wydawnictwo Difin.
- Biernat, T. (2022). Cyberwychowanie – cicha rewolucja w cyberprzestrzeni. O potrzebie cyberpedagogiki. *Pedagogia Christiana*, 1(49), 163–179.
- Dąbrowska, I. (2023). Pasje młodzieży a technologiczna współczesność. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), 77–85.
- Dec-Piotrowska, J., Walendzik-Ostrowska, A. (2020). Wokół problematyki edukacji seksualnej w Polsce. *Wychowanie w Rodzinie*, XXIII(2), 229–242.
- Gajewski, M. (2023). Płaszczyzny rozwoju adolescenta. W: P. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna młodzież?* (ss. 45–54). Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Jaszczak, A. (2008). Cyberedukacja seksualna i cyberseks młodzieży. W: B. Szmigielska (red.), *Całe życie w sieci* (ss. 95–136). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kleszcz, M., Łaczyk, M. (2013). *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*. Wydawnictwo Impuls.
- Mąkosa, E. (1993). Formowanie się poczucia tożsamości nastolatka. W: A. Dąbek (red.), *Dorastanie. Zagrożenia i psychologiczne wsparcie* (ss. 19–27). Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Moleda, J. (2019). Zainteresowania młodzieży nieprzystosowanej społecznie. *Problemy Opiekunów-Wychowawców*, 10, 54–65.
- Nóžka, M. (2011). Formy wsparcia młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym w kontekście poziomu jej samooceny i motywacji do pracy. *Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica*, 38, 33–49.
- Prüfer, P. (2023). Każde pokolenie ma swój czas. W: P. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna młodzież?* (ss. 11–26). Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Suchodolska, J. (2016). Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego. W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, A. Gancarz (red.), *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym: teoria i praktyka* (ss. 101–113). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczukiewicz, P. (2024). Wgląd i zmiana. W: E. Smółka (red.), *Młodzież w procesie pracy nad sobą* (ss. 47–68). Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Szwejka, Ł. (2024). Praca nad sobą młodych Polaków: przegląd badań. W: E. Smółka (red.), *Młodzież w procesie pracy nad sobą* (ss. 113–132). Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- CBOS. (2016). *Młodzież 2016 – raport z badania sfinansowanego przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii*. Warszawa.
- UNICEF. (b.d.). Zaburzenia psychiczne. Pobrano z: https://scholar.google.pl/scholar?q=unicef+zaburzenia+psychiczne&hl=pl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar.

Postawy rodzicielskie XXI wieku – próba nowej definicji i klasyfikacji

Parental Attitudes in the 21st Century: An Attempt at a New Definition and Classification

STRESZCZENIE

Praca jest propozycją autorskiego opracowania stylów rodzicielskich z uwzględnieniem ich powstawania, w obszarze pedagogiki i psychologii. W tym celu najpierw dokonano przeglądu wybranych modeli postaw rodzicielskich. Następnie zaprezentowano autorską propozycję definicji *postawy rodzicielskiej*, z uwzględnieniem dokonań wspomnianych wcześniej badaczy, oraz autorski model postaw rodzicielskich wraz z jego charakterystyką. Na koniec wskazano ograniczenia w procesie badania interakcji rodzice-dzieci i zaproponowano obszary dalszych badań.

Słowa kluczowe: postawy rodzicielskie, wychowanie, Skala Postaw Rodzicielskich

ABSTRACT

The work is a proposal of an original study of parenting attitudes, considering their development in the field of pedagogy and psychology. For this purpose, first, a review of selected models of parenting attitudes was made. Then, the author's proposal of a definition of parenting style was presented, considering the achievements of the researchers, and the author's model of parenting styles, with characteristics. Finally, limitations in the process of studying parent-child interactions were indicated with an indication of areas for further research.

Keywords: parenting attitudes, upbringing, parenting styles, Parenting Attitudes Scale

Wstęp

Postawy rodzicielskie. Modele postaw

Rodzice modelują zachowania dziecka wobec siebie nawzajem (dziecko-matka, dziecko-ojciec), rodzeństwa, rówieśników i innych dorosłych. Jak to określa Anna Więclawska (2018) „[...] Rodzice są najważniejszymi tutorami w rozwoju i wychowaniu dziecka ku dojrzałości” (s. 41). Uczą dziecko postępowania w różnych sytuacjach, również społecznych, pomagają w przezwyciężaniu trudności i niepowodzeń, motywują. Powinni dla niego stanowić, gwarancję bezpieczeństwa i wsparcia, zwłaszcza w sytuacjach dla niego trudnych. Ich zdanie w danej kwestii, decyzje i rozwiązania, dziecko przyjmuje bezkrytycznie. Dopiero w okresie dorastania rodzice przestają być jedynymi autorytetami (co wyraża coraz bardziej krytyczny stosunek adolescentów do rodziców; por. Olejnik, 2004). Tym samym funkcjonowanie społeczne, emocjonalne i poznawcze dziecka uzależnione jest od postawy rodzicielskiej, jaką jego rodzice (lub rodzic) względem niego prezentują. Powstaje tu pytanie, czym właściwie jest postawa rodzicielska?

Pionierką w zakresie badań nad postawami rodzicielskimi w Polsce była Maria Ziemska (1973)¹, która na podstawie badań prowadzonych od 2 sierpnia 1962 do końca 1966 w Pracowni Psychologii Rodziny przy Zakładzie Pediatrii Społecznej sformułowała pierwszą klasyfikację postaw rodzicielskich wobec dzieci. W swoim modelu definiowała postawy rodzicielskie następująco: „Postawa rodzicielska [...] jest tendencją do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka” (Ziemska, 1973, s. 32). Tak określona postawa to zbiór zachowań, które rodzic, w odniesieniu do dziecka (dzieci) prezentuje, podczas procesu wychowawczego. W swoim modelu autorka wyróżniała następujące postawy rodziców:

- akceptująca,
- odtrącająca,
- unikająca,
- nadmiernie chroniąca,
- zbyt wymagająca.

Z punktu widzenia czasu, ów model postaw rodzicielskich może być już, ze względu na kilka powodów, nieaktualny. Po pierwsze, należy uwzględnić mocno widoczne zmiany społeczne w Polsce. Są to zarówno zmiany z powodów politycznych – np. zmiana ustrojowa, zmieniająca się mentalność, wpływająca na swobodę obywateli, dostępność usług, artykułów, możliwości podróżowania, jak i transformacje o podłożu technologicznym. Należy tu wskazać przede wszystkim na powszechny dostęp

¹ Autorka we wstępie do publikacji zaznacza, że choć w tym czasie (przełom lat 60. i 70. XX wieku) wzrosło zainteresowanie postawami rodzicielskimi na świecie, to w Polsce wciąż brakowało na ten temat.

do Internetu (pojawienie się tego medium zrewolucjonizowało funkcjonowanie ludzkości) oraz na tzw. udogodnienia życia codziennego (tj. maszyny i urządzenia wykonujące pracę i obowiązki za ludzi, np. roboty sprząające, samochody autonomiczne).

Po drugie, jak zaznacza Ziemska, jej badania dotyczyły w znacznej większości rodziców dzieci z różnego rodzaju patologią rozwojową (Ziemska, 1973, s. 10), a nie rodziców populacji ogólnej.

Po trzecie, dynamicznie wzrasta w Polsce w ostatnim czasie liczba dzieci i uczniów doświadczających różnego rodzaju niepełnosprawności – to również istotny czynnik, wpływający na postawy rodziców względem dziecka (zwłaszcza w kontekście rodzicielstwa dziecka niepełnosprawnego). Zgodnie z danymi raportu Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) z dnia 15 października 2024 r., łączna liczba dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów szkół podstawowych posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, kształcących się w oddziałach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych wyniosła w 2023 roku ponad 293 tys. (na 4 006, 4 tys. osób niepełnosprawnych)².

Kolejnym modelem, o którym warto wspomnieć, jest zaproponowany przez Marię Góralównę i Barbarę Hołyńską (1993). Zakładał on istnienie następujących postaw:

- akceptująca,
- odrzucająca,
- bierna lub unikająca,
- nadmiernie chroniąca,
- nadmiernie wymagająca,
- chwiejna.

Autorki przyjęły w modelu definicję zaproponowaną wcześniej przez M. Ziemienską. Zestawienie to jednak, zgodnie z ich zamysłem, odnosi się do postaw rodzicielskich wobec dzieci z wadami słuchu.

Poza tym, ten model ma już ponad 30 lat, co – podobnie jak w przypadku modelu M. Ziemienskiej – czyni go, w kontekście wcześniej opisanych zmian, dosyć nieaktualnym.

Najnowszym i zaawansowanym modelem w tym zestawieniu, mającym swoje przełożenie również na aspekt praktyczny, (narzędzie do badania postaw rodzicielskich), jest koncepcja Mieczysława Plopy (2011). Autor nie przyjmuje jednoznacznej definicji postawy rodzicielskiej. Charakteryzując poszczególne jej elementy, opiera się głównie na definicjach proponowanych przez Tadeusza Mądrzyckiego, Józefa Rem-

² Prawnie – czyli takich, które posiadają dokument poświadczający niepełnosprawność.

bowskiego i Ziemska. *Postawę* określa zatem jako nabytą strukturę poznawczo-dążeniowo-afektywną, ukierunkowującą zachowanie się rodziców wobec dziecka. Zawiera ona trzy składniki poznawczy, uczuciowo-motywacyjny i behawioralny. Jej podmiotem jest rodzic (ojciec, matka), a przedmiotem dziecko lub zagadnienia wychowawcze, związane z pełnioną rolą rodzicielską. Może podlegać zmianom (podobnie jak rozwój dziecka), a najbardziej istotny jej przejaw to ładunek uczuciowy, stanowiący najważniejszą komponentę jej rozpoznawania i dokonywania pomiaru (por. s. 245–246).

Autor zaproponował następujące postawy rodziców, dzielące się na pozytywne (p) i negatywne (n):

- akceptacja (p),
- autonomia (p),
- nadmierne wymagania (n),
- niekonsekwencja (n),
- nadmierne ochranianie (n).

Narzędziem służącym do badania postaw rodzicielskich, w ramach tego modelu, jest Skala Postaw Rodzicielskich (SPR) w wersji dla rodziców, przeznaczona do badania postaw rodzicielskich. Charakterystyka modelu poszczególnych postaw rodzicielskich, wraz z poprzednio prezentowanymi, zaprezentowana została w tabeli poniżej.

Tabela 1. Charakterystyka wybranych modeli postaw rodzicielskich

Autor modelu	Nazwa postawy					
Ziemska	Akceptująca	Odtrącająca	Unikająca	Nadmiernie chroniąca		Zbyt wymagająca
Góralówna i Hołyńska,	Akceptująca (prawidłowa)	Odrzucająca	Bierna lub unikająca	Nadmiernie chroniąca	Nadmiernie wymagająca	Chwiejna
Plopa	Akceptacji (odrzućenia)	Niekonsekwentna	Autonomii	Ochroniającą (nadmiernie)		Wymagająca (nadmiernie)

Źródło: Opracowanie własne.

O popularności narzędzia Plopy może świadczyć fakt, że zostało ono wykorzystane w różnych badaniach naukowych i społecznych. Przykłady tych pierwszych to chociażby badania Danuty Boreckiej-Biernat (2023), a także Magdaleny Szydłowskiej i Boreckiej-Biernat (2023), Katarzyny Wałęckiej-Maty (2019) czy Mateusza Mindy (2019).

W przypadku tych drugich warto wspomnieć o badaniach na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w 2022 roku, które były częścią szerszego badania dotyczącego analizy jakości życia dzieci (Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2022). Ten model postaw rodzicielskich ma przynajmniej dwa słabe punkty.

Pierwszym, co przyznaje sam Plopa (2011), jest oparcie jego modelu postaw rodzicielskich na wspomnianym już kilkakrotnie modelu Ziemskiej. Podstawy teoretyczne zestawienia Plopy sięgają końca lat sześćdziesiątych, w świetle założeń modelu który powstał „[...] w oparciu o badania rodziców zgłaszających się z dzieckiem do Poradni dla Rodziców i Dzieci Zakładu Pediatrii Społecznej Katedry Propedeutyki Pediatrii Akademii Medycznej w Warszawie. Poradnię tę odwiedzali rodzice z dziećmi przejawiającymi głównie zaburzenia zachowania lub rozwoju” (Ziemska, 1973, s. 10). Bazując na analizie przypadków jednostek doświadczających różnego rodzaju zaburzeń rozwojowych. Potwierdzeniem tego jest sformułowanie M. Ziemskiej, że materiał badawczy był przypadkowy, a jego podmiotem byli rodzice, którzy albo doświadczali problemów z wychowaniem dzieci wynikających z uwarunkowań behawioralnych bądź psychosomatycznych, albo sami dostrzegali i zgłaszali problemy związane z ich dziećmi (Ziemska, 1973).

Zatem wszystkie modele opierające się na badaniach M. Ziemskiej dotyczą tej części populacji, która doświadcza(ła) różnej formy zaburzeń rozwojowych. Eliminuje je jako odnoszące się do populacji ogólnej.

Po drugie, SPR jest narzędziem kwestionariuszowym. Władysław Paluchowski (2007) wskazuje, że wadą takich badań jest to, że treść diagnozowanych kwestii oraz sytuacja, w której przeprowadzane jest badanie, mogą mieć znaczący wpływ na odpowiedzi udzielane przez badanego, mogącego próbować się w ten sposób „promować”. Wysoce prawdopodobne jest zatem, że w badaniu ankietowym rodzic, nawet jeżeli będzie prezentował skrajne odrzucającą, nacechowaną przemocą postawę wobec dziecka, będzie udzielał odpowiedzi zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, a nie z własnym zachowaniem czy przekonaniem. Z kolei rodzic, który popełniał błędy wychowawcze, w momencie ich uświadomienia nie przyzna w takim badaniu, że to on zawinił, lecz będzie doszukiwał się winy w dziecku, instytucji (np. przedszkolu) lub innych osobach (dziadkowie, były bądź obecny partner). W swojej szesnastoletniej praktyce diagnostycznej (poradnia psychologiczno-pedagogiczna, przedszkole) nie spotkałem rodzica, który przyznałby, że z jego błędów wynikają trudności wychowawcze jego dziecka.

Konkludując, prezentowane modele postaw rodzicielskich są niewystarczające. Oparte są na założeniach z poprzedniego stulecia, bez uwzględnienia obecnego funkcjonowania społecznego. Stworzone zostały na podstawie obserwacji dzieci doświadczających różnego rodzaju zaburzeń zachowania³.

³ Bądź, w przypadku modelu Hołyńskiej i Góralówny, niepełnosprawności – wad słuchu.

Postawy rodzicielskie – propozycja modelu własnego

Nie można pominąć wkładu oraz dokonań w tematyce postaw rodzicielskich autorów zaprezentowanych powyżej modeli. W związku z tym autorski model postaw rodzicielskich, prezentowany w niniejszej pracy, uwzględnia dokonania zarówno Ziemskiej, Góralówny i Hołyńskiej, jak i (zwłaszcza) Plopy.

Pierwszą, zasadniczą kwestią jest próba nowego zdefiniowania postawy rodzicielskiej. Proponuję zatem następującą definicję: postawa rodzicielska to oddziaływanie wychowawcze i opiekuńcze na rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny dziecka, wynikające ze świadomości bycia rodzicem oraz własne doświadczenia rodziców z dzieciństwa. Skoro, jak już zostało wspomniane, rodzice są najważniejszymi przewodnikami dziecka w życiu, niezaprzeczalne jest, że oddziałują na jego rozwój w zakresie doświadczania i przejawiania emocji, co jest przez nich modelowane. W zależności od aktywności rodziców, potencjał, z jakim rodzi się dziecko, może być przez nich bądź stymulowany, bądź zaniedbany, co ma swoje określone konsekwencje. Z kolei umożliwianie przez rodziców, bądź też ograniczanie (a w niektórych przypadkach zaniedbywanie lub nawet eliminowanie) interakcji ich dziecka z rówieśnikami i innymi dorosłymi będzie miało wpływ na jego kompetencje społeczne. Daniel J. Siegel i Mary Hartzell (2015) określają *świadome rodzicielstwo* jako nieustanny jego rozwój, na bieżąco modyfikowany, w związku z wyzwaniami, jakie stawia wychowanie dziecka. Tylko uświadomienie sobie emocji i kontakt z nimi, co generuje bycie rodzicem, pozwala zrozumieć, szanować i dbać o dobrostan i rozwój dziecka. Własne doświadczenia rodziców, gdy byli dziećmi, a co za tym idzie, wymodelowane u nich różnego rodzaju zachowania, będą generowały skutki w postaci bądź powielania różnego rodzaju zachowań i interakcji w sytuacji, gdy sami są rodzicem, bądź też negowanie ich.

Na podstawie syntezy poprzednio prezentowanych modeli oraz praktyki zawodowej, proponuję następującą klasyfikację postaw rodzicielskich (szczegółowa charakterystyka postaw zawarta została w tabeli 2):

1. Ja wiem najlepiej („nie kop pana, bo się spocisz⁴”) – autorytaryzm i nadmierne chronienie.
2. Co za porażka (cokolwiek zrobisz i tak jesteś beznadziejny/beznadziejna) – odrzucenie.
3. Każdy sobie... – izolacja i obojętność.
4. Kocham Cię, ale... – warunkowa akceptacja, nadmierne wymagania.
5. Kocham Cię świadomie – akceptacja.

⁴ Cytat z filmu *Kingsajz*, reż. J. Machulski, 1987.

Tabela 2. Style rodzicielskie i ich charakterystyka

Styl rodzicielski	Charakterystyka
Ja wiem najlepiej („nie kop pana, bo się spocisz”)	– Ubezwłasnowolnianie emocjonalne dziecka. – Ograniczanie autonomii dziecka. – „Rekompensata” (np. niepełnosprawności). – Brak zgody na dorosłość.
Co za porażka (cokolwiek zrobisz i tak jesteś beznadziejny/beznadziejna)	– Zupełny brak akceptacji dziecka. – Niespełnianie marzeń i oczekiwań rodziców. – Brak opieki, zainteresowania, pomocy, stymulacji. – Przemoc.
Każdy sobie...	– Egocentryzm rodzica. – Dziecko jako dodatek, kolega, częste wymówki dotyczące jego zachowania upatrywane w rzekomo występującym u niego spektrum autyzmu. – Brak autorytetu i granic (Pytanie dziecka o zdanie, np.: „Chcesz iść dzisiaj do szkoły? Nie? Dobrze, nie pójdziesz...”) – Prezenty, rekompensata materialna, osoby trzecie jako wychowujące. – Pozorne zainteresowanie, brak konsekwencji w działaniu rodzica względem dziecka.
Kocham Cię, ale...	– Częściowa akceptacja. – Warunkowa miłość, surowość. – Nadmierna stymulacja, przeciążenie obowiązkami. – Nadmierne zainteresowanie, brak prywatności.
Kocham Cię świadomie	– Akceptacja stanu aktualnego, a nie wymarzonego. – Stopniowe współdecydowanie dziecka. – Wymagania adekwatne do możliwości. – Konsekwencja.

Źródło: Opracowanie własne.

Postawa „Ja wiem najlepiej” prezentowana jest przez tych rodziców, którzy są przekonani o własnej nieomyślności w kwestii wychowania. Nie potrafią rozstać się z „małym dzieckiem” nawet, gdy osiąga ono wiek nastoletni. Decydują za niego w kwestiach związanych z edukacją, doborem koleżanek i kolegów, a nawet obiektów miłości (dość powiedzieć, że jeden z moich, pełnoletnich już wówczas pacjentów, przeglądający profile dziewczyn na portalu społecznościowym Tinder słyszał od swojej matki, siadającej w tym czasie obok niego, komunikaty takie jak: „Oj nie, [imię], tej dziewczynie źle patrzy z oczu” lub „Ta dziewczyna mieszka za daleko”). Próbuje rekompensować takie wydarzenia jak rozwód, lub stany psychofizyczne dziecka, takie jak niepełnosprawność, za pomocą nadmiernego dbania o dobro dziecka (np. rodzic jednego z moich pełnoletnich pacjentów podróżował z nim codziennie do szkoły policealnej autobusem, w obawie, że pacjent się zgubi – odległości wynosiła około 10 przystanków autobusowych w granicach dwóch sąsiadujących miast w aglomeracji Górnośląsko-Zagłębiowskiej).

W postawie „Co za porażka” dziecko postrzegane jest jako tzw. zło konieczne. Najbardziej prozaiczny powód, z jakim zetknąłem się w mojej pracy zawodowej, była kwestia płci dziecka (miał być chłopiec, a urodziła się dziewczynka lub odwrotnie, matka była niezadowolona, że urodził się chłopiec, argumentując, że ma już kupione ubrania dla dziewczynki). Rodzic odrzuca dziecko (np. ze względu na niepełnosprawność), nie interesuje się jego potrzebami i rozwojem, a w skrajnych sytuacjach stosuje przemoc. Najbardziej znanymi medialne przykładami takiego stylu są przypadki „Madzi z Sosnowca” oraz „Szymona z Będzina”.

W ramach postawy „Každy sobie”, zgodnie z trendami promowanymi np. wśród amerykańskich youtuberów („ja jestem najważniejszy”) rodzic kierujący się takim założeniem projektuje swoje potrzeby na dziecko (przykład kolejnego pacjenta, którego matka nie widziała nic złego w tym, że codziennie razem śpią jednym łóżku; matka była samotna, kilka lat po rozwodzie, a dziecko miało 10 lat). Zdarzają się też rodzice, którzy wykorzystują dziecko do własnej promocji w Internecie (np. matka, która włożyła swoje roczne, nagie dziecko do garnka, zrobiła mu zdjęcie i, wrzuciwszy je na portal społecznościowy, podpisała je „gotujemy rosółek”). Ostatecznym, często spotykanym w ramach tego stylu „postępowaniem” jest odwoływanie się przez niektórych rodziców do tego, że ich dziecko ma spektrum autyzmu, co tłumaczy wszelkie problemy z jego zachowaniem.

Postawę „Kocham Cię, ale...” najlepiej tłumaczy tabela 3, poniżej.

Tabela 3. Akceptacja dzieci przez rodziców. Badanie na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka, 2022

Stopień akceptacji	Procent badanych rodziców (próba badawcza 1800 rodziców uczniów SP i PP, obszar całej Polski)
Bezwarunkowy	39%
Częściowy	24% (córkę 27%, synowie 21%) ojcowie mają większy problem z akceptacją
Brak akceptacji dziecka takim, jakim jest	37%

Źródło: (Newsweek Extra, 5/2023).

Nietrudno zauważyć, że ponad jedna trzecia polskich rodziców nie akceptuje swoich dzieci takimi, jakimi są. Powodami takiego stanu rzeczy są najczęściej oczekiwania, aby dziecko lepiej się uczyło, prezentowało określone umiejętności bądź talenty. Jednym z takich przykładów było zapisanie dziecka z niedosłuchem do szkoły muzycznej, aby uczyło się gry na skrzypcach.

Postawa „Kocham Cię świadomie” to stopniowe pozwalanie dziecku na współdecydowanie o sobie, na wybory dotyczące zainteresowań, kształcenia, pasji. Rodzice akceptują dziecko taki, jakim jest, a nie taki, jakim chcieliby, żeby było (co dotyczy

np. płci, niepełnosprawności, zainteresowań, w późniejszym czasie również preferencji seksualnych, światopoglądu). Stosują wobec dziecka wymagania adekwatne do jego możliwości, a nie zgodne z własnymi potrzebami czy oczekiwaniami. Potrafią być konsekwentni, zarówno gdy coś dziecku obiecują, jak również, gdy dziecko złamie ustalone z nimi zasady (czego nie należy jednak mylić z anachronicznym karaniem dziecka za tzw. złe zachowanie).

Brakiem owej konsekwencji, najbardziej charakterystycznej dla postawy „Każdy sobie” są dane dotyczące korzystania przez dzieci z Internetu (tabela 4). Rodzice często argumentują, że przez pandemię COVID 19 ich dzieci dużo czasu spędzają w Internecie. Jednak już dwa lata przed wspomnianą pandemią dzieci w wieku 13–15 lat korzystały z Internetu co najmniej 3 godziny dziennie⁵.

Tabela 4. Liczba godzin spędzonych przez dzieci w tygodniu na korzystaniu z Internetu – rok 2018

Ile mniej więcej godzin tygodniowo dzieci spędzają w Internecie	6–12 lat	13–15 lat	16–19 lat
	14	21	28

Źródło: Raport GUS, 2018.

Ograniczenia prezentowanego modelu

Prezentowany model jest teoretyczny. Opiera się, na niektórych założeniach zawartych w modelach autorów opisanych wcześniej, wprowadzając jednak pewne unowocześnienia oraz uwzględnia zmiany społeczne, jakie dokonały się od momentu opracowania modelu postaw rodzicielskich przez Ziemską.

Powodem tego jest niemożliwość obserwacji postaw rodzicielskich w warunkach innych niż naturalne. Jak podaje Mirosława Nowak-Dziemianowicz (przekaz ustny około 30.10.2022) „[...] w badaniach ankietowych wszyscy są tolerancyjni. Dopiero podczas realnego działania okazuje się, że jednak nie wszyscy”. Zatem nie technika kwestionariuszowa, a studium przypadku byłoby bardziej miarodajne obiektywne w potwierdzeniu empirycznym proponowanych powyżej postaw rodzicielskich. Jak zaznacza Uwe Flick (2011) „[...] badacze jakościowi dążą do uchwycenia doświadczeń, interakcji i dokumentów w ich naturalnym kontekście, chcąc uwzględnić ich specyfikę również na poziomie materialnym” (s. 14). Takie badania wymagają jednak indywidualnego podejścia do każdego przypadku. W prezentowanym modelu proponuję zatem ogólne kategorie, w ramach których mieścić się będzie szereg indywidualnych postaw rodziców wobec dziecka.

⁵ Dane dotyczą aktywności w domu, według wiedzy rodziców – powstaje pytanie, ile czasu ta aktywność zajmowała w szkole bądź w drodze/z drogi do niej.

Podsumowanie

Prezentowany model postaw rodzicielskich sugeruje, że pozytywne wychowanie dziecka wymaga pewnego rodzaju świadomości – przede wszystkim jak istotne jest bycie rodzicem. W związku z tym polityka państwa wobec obywateli powinna szczególnie uwzględniać pracę pedagogów i psychologów z dorastającymi młodymi ludźmi (już w okresie adolescencji), w celu uświadamiania im ogromnej odpowiedzialności, stanowiącej o jakości egzystencji dziecka, a w szerszej perspektywie, o jakości społeczeństwa. Nie należy przez to postrzegać jednak fikcyjnej roli przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”.

Odpowiedzialność rodziców za wychowanie dziecka, dbanie o jego rozwój, zarówno emocjonalny jak i społeczny, powinny być zdecydowanie bardziej uregulowane przepisami prawa. Drastyczne kroki karne w tej materii podejmowane są w Polsce za-
wyczaj dopiero, gdy dziecko umrze na skutek zaniedbania bądź przemocy ze strony rodziców lub opiekunów.

Dodatkowo, rozwiązania takie jak wprowadzenie przez ustawodawcę w 2023 roku rozporządzenia o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, narzucające placówkom oświatowym szereg obowiązków, stanowią jedynie przenoszenie odpowiedzialności na szkoły i przedszkola (a tym samym obciążenie tych placówek), z osób, które powinny być odpowiedzialne za wychowanie dzieci – rodziców.

Proponowany model jest zatem syntezą wcześniejszych ustaleń, danych statystycznych w bieżącym wieku oraz praktyki zawodowej autora. Wymaga on jednak zwerifikowania w postaci, odpowiednio do bardzo wrażliwej tematyki, badań.

Osobną kwestią pozostaje, jak ów model sprawdza się w przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnością, których, jak zostało wykazane, jest w Polsce coraz więcej. Na to i inne pytania mogą jedynie odpowiedzieć badania w tym zakresie.

Bibliografia

- Biuro Rzecznika Praw Dziecka. (2022). *Rodzice 2022. Postawy Rodzicielskie Raport z badania ilościowego*.
- Borecka-Biernat, D. (2023). Postawy rodzicielskie percypowane przez młodzież stosującą w sytuacji konfliktu strategie agresji, unikania i zadaniową. *Psychologia Wychowawcza*, 27(2023), 5–22.
- Flick, U. (2011). *Jakość w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Góralówna, M., Hołyńska, B. (1993). *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- GUS. (2018). *Dzieci i młodzież w Internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*.
- GUS. (2024). *Osoby niepełnosprawne w 2023 r.*

- Hartzell, M., Siegel, D. J. (2015). *Świadome rodzicielstwo*. MiND Dariusz Syska.
- Majorczyk, M. (2023). To mi się nie podoba. Jak wyrażać zrozumienie przeżyć i uczuć dziecka, tak aby mogło czuć się bezpiecznie. *Newsweek Extra*, 5(2023), 39–42.
- Minda, M. (2019). The perception of parental attitudes and styles to deal with stress among the young attending to athletic championship schools [Postrzeganie postaw rodzicielskich i stylów radzenia sobie ze stresem wśród młodzieży uczęszczającej do szkół mistrzostwa sportowego]. *Journal of Education, Health, and Sport*, 9(9), 306–316.
- Olejniki, M. (2004). Średnia dorosłość. Wiek średni. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (ss. 234–262). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paluchowski, W. J. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces-narzędzia-standardy*. Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Płopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szydłowska, M., Borecka-Biernat, D. (2023). Parental attitudes in the retrospective assessment of adults and the quality of interpersonal relationship towards siblings [Postawy rodzicielskie w retrospektywnej ocenie dorosłych a jakość relacji interpersonalnych wobec rodzeństwa]. *Polskie Forum Psychologiczne*, 28(1), 56–78.
- Wałęcka-Matyja, K. (2019). Predictive role of retrospective assessment of parental attitudes of fathers vs. perfectionism and self-esteem of women in early adulthood [Predykcyjna rola retrospektywnej oceny postaw rodzicielskich ojców a perfekcjonizm i samoocena kobiet we wczesnej dorosłości]. *Psychiatria Polska*, 53(2), 325–339.
- Więclawska, A. (2018). Rodzice jako tutorzy rozwoju i wychowania dziecka. *21st Century Pedagogy*, 2(II), 41–48.
- Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. P.W. Wiedza Powszechna.

Rodzice wobec szkodliwej aktywności internetowej dziecka – aspekty prywatnoprawne

Parents and Child's Harmful Online Activity – Private Law Aspects

STRESZCZENIE

Wśród współczesnych zagrożeń jednostki, z jakimi musi mierzyć się rodzina, istotne miejsce zajmują zagrożenia wirtualne, takie jak uzależnienie od internetu i gier komputerowych, cyberprzemoc czy pornografia internetowa. Sfera wirtualna jest także miejscem, w którym popełniane są różnego rodzaju delikty w rozumieniu prawa cywilnego. W niniejszym opracowaniu omówione zatem zostaną prywatnoprawne aspekty szeroko pojętej szkodliwej aktywności internetowej dziecka. Analizie poddane zostaną następujące zagadnienia prawne: możliwości reakcji rodziców na czyny popełnione na szkodę dziecka w internecie, oraz prawne możliwości wsparcia dziecka uzależnionego od internetu lub gier komputerowych (z uwzględnieniem prawa własności urządzeń elektronicznych należących do dziecka oraz jego prawa do prywatności). Opracowanie poruszy również kwestię odpowiedzialności rodziców za szkody wyrządzone przez dziecko w internecie osobom trzecim.

Słowa kluczowe: rodzice, dziecko, internet, szkoda, uzależnienie

ABSTRACT

Among the contemporary threats that a contemporary family must face, an important place is occupied by virtual threats, such as addiction to the Internet and computer games, cyberbullying or Internet pornography. The virtual sphere is also a place where various types of torts within the meaning of civil law are committed. Therefore, this study will discuss private law aspects of broadly understood harmful Internet activity of a child, such as: legal possibilities of parents' reactions to acts committed to the detriment of the child on the Internet, help for a child addicted to the

Internet or computer games (taking into account the ownership rights of electronic devices belonging to the child and his rights to privacy), as well as parents' liability for damage caused by the child to third parties on the Internet.

Keywords: parents, child, internet, damage, addiction

Wstęp

Duża część aktywności życiowej i towarzyskiej dzieci i młodzieży ma obecnie miejsce w sferze wirtualnej. Wiążą się z tym jednak istotne zagrożenia, takie jak uzależnienia czy przemoc. W dotychczasowym dyskursie prawniczym eksponowane były głównie zagadnienia prawnokarne, związane z odpowiedzialnością za internetowe przestępstwa, którymi ofiarami są małoletni, brakuje natomiast wyeksponowania prywatnoprawnych aspektów szkodliwej aktywności dzieci w internecie. Aktualnie obowiązujące kodeksy – cywilny oraz rodzinny i opiekuńczy – nie zawierają żadnych odniesień do tych zagadnień, normując jedynie ogólnie różne aspekty relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi.

W związku z tym rodzi się pytanie, czy ich przepisy zapewniają wystarczające możliwości reakcji rodziców na współczesne zagrożenia czyhające na dzieci w sferze wirtualnej.

Zagrożenia dla dzieci w świecie wirtualnym

Wśród zagrożeń dla dzieci w świecie wirtualnym wymienić można przede wszystkim naruszenia dóbr osobistych, a więc niemajątkowych, indywidualnych wartości świata uczuć, stanu życia prywatnego człowieka (Grzybowski, 1957). Art. 23 KC zawiera przykładowy katalog tych dóbr, do których należą np. zdrowie, wolność, cześć czy wizerunek. Do najczęściej naruszanych dóbr osobistych w internecie należą prywatność, godność i wizerunek. Działania naruszające te dobra to np. takie zjawiska jak *cyberbullying* (znęcanie się rówieśników w internecie), *seksling* (przesyłanie lub publikowanie intymnych zdjęć lub filmów) czy *grooming* (nawiązywanie pomiędzy dorosłym a dzieckiem relacji w internecie w celu wykorzystania seksualnego dziecka) – działania te mogą także wypełniać znamiona przestępstw z art. 190a KK, art. 191a KK i 200a KK (Uliasz, 2020). Dzieci mogą także stykać się z treściami szkodliwymi np. pornograficznymi czy prezentującymi różne formy agresji. Zagrożeniem dla dzieci jest również uzależnienie od internetu, mediów społecznościowych czy gier komputerowych, które może mieć negatywny wpływ na ich zdrowie fizyczne i psychiczne (Woronowicz, 2009).

Prawne możliwości reakcji rodziców na zagrożenie i naruszenie dobra dziecka w internecie

Rodzice jako przedstawiciele ustawowi dziecka mogą (i powinni) wystąpić w jego imieniu z roszczeniami przewidzianymi w przepisach prawa. Będą to głównie roszczenia związane z naruszeniem dóbr osobistych dziecka, wymienione w art. 24 § 1 i 2 KC w zw. z art. 448 § 1 KC, a więc roszczenie o zaniechanie naruszeń, usunięcie ich skutków, w tym złożenie stosownego oświadczenia, zadośćuczynienie pieniężne albo zapłata odpowiedniej sumy na cel społeczny oraz naprawienie szkody majątkowej.

Bardziej skomplikowane są zagadnienia związane z pomocą dzieciom uzależnionym od sfery wirtualnej. Formą pomocy mogą być przede wszystkim środki przewidziane w art. 109 KRO (Słyk, 2024; art. 100 KRO, Nb 4; Gajda, 2023, art. 100 KRO, Nb 8), zgodnie z którym sąd opiekuńczy w razie zagrożenia dobra dziecka może wydać odpowiednie zarządzenia, a w szczególności, np.: zobowiązać rodziców oraz dziecko do określonego postępowania, w tym także do pracy z asystentem rodziny, skierować dziecko do placówki wsparcia dziennego lub skierować rodziców do placówki albo specjalisty zajmujących się terapią rodzinną, poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej nadzorowi kuratora sądowego, skierować dziecko do placówki sprawującej częściową pieczę nad dziećmi, zarządzić umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej, a także w zakładzie opiekuńczo-leczniczym, w zakładzie pielęgnacyjno-opiekuńczym lub w zakładzie rehabilitacji leczniczej. Formy pomocy w przypadku dziecka uzależnionego mogą więc obejmować przede wszystkim skierowanie na terapię rodzinną, przy czym warto zauważyć, że terapia ta dotyczyć ma rodziców, a nie dziecka. Rodzice mogą więc co najwyżej uzyskać poradę, jak walczyć z uzależnieniem dziecka. Także asystent rodziny czy kurator ustanowiony przez sąd nie zajmują się prowadzeniem terapii uzależnień. Dziecko może co prawda zostać umieszczone w zakładzie opiekuńczo-leczniczym, pielęgnacyjno-opiekuńczym lub rehabilitacji leczniczej, jednak placówki tego typu przeznaczone raczej dla osób z niepełnosprawnością, a nie z uzależnieniami.

Jeżeli stan dziecka uzależnionego wymaga poddania go leczeniu psychiatrycznemu, zastosowanie znajdują przepisy ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego. Zgodnie z art. 22 ust. 3 i 4 tej ustawy, przyjęcie do szpitala psychiatrycznego osoby małoletniej lub ubezwłasnowolnionej całkowicie następuje za pisemną zgodą jej przedstawiciela ustawowego, natomiast jeżeli przyjęcie do szpitala dotyczy osoby małoletniej powyżej 16 roku życia lub osoby pełnoletniej całkowicie ubezwłasnowolnionej, zdolnej do wyrażenia zgody, jest wymagane również uzyskanie zgody tej osoby na przyjęcie. W przypadku sprzecznych oświadczeń w sprawie przyjęcia do szpitala psychiatrycznego osoby powyżej 16. roku życia i jej przedstawiciela ustawowego, zgodę na przyjęcie do szpitala wyraża sąd opiekuńczy.

Z kolei art. 23 wskazuje przesłanki przyjęcia do szpitala psychiatrycznego bez zgody pacjenta – są to sytuacje, w których dotychczasowe zachowanie danej osoby wskazuje na to, że z powodu tej choroby zagraża bezpośrednio własnemu życiu albo życiu lub zdrowiu innych osób. Przesłanki te nie obejmują jednak przypadków uzależnień, w których nie dochodzi do zagrożenia życia lub zdrowia pacjenta lub innych osób. Przesłanką ich zastosowania nie jest bowiem zagrożenie dla zdrowia pacjenta, wynikające z samego faktu odmowy podjęcia leczenia, jak również zagrożenie dla innych dóbr osobistych lub majątkowych oraz zachowanie uciążliwe dla otoczenia (Balicki, 2024; art. 23, Nb 13–14). Zatem w przypadku osób uzależnionych od internetu powyżej 16. roku życia, a więc takich, których zgoda jest wymagana i jednocześnie u których uzależnienie nie powoduje bezpośredniego zagrożenia dla życia lub zdrowia, a tylko np. obniżenie wyników szkolnych czy wycofanie z kontaktów społecznych, nie ma możliwości poddania ich przymusowemu leczeniu. Aby uzależnienie od świata wirtualnego spełniało przesłankę zagrożenia życia lub zdrowia osoby uzależnionej lub innych osób, konieczne byłoby wykazanie, że osoba uzależniona np. spędza cały czas przy komputerze i nie spożywa posiłków, zaniedbuje higienę lub reaguje agresją na próby ograniczenia dostępu do urządzeń elektronicznych (np. grozi samobójstwem w razie ich odebrania, stosuje przemoc fizyczną wobec osób usiłujących ograniczyć dostęp do tych urządzeń itp.).

W większości przypadków uzależnień od środowiska wirtualnego przyjęcie do szpitala psychiatrycznego bez zgody będzie musiało się zatem odbywać nie na podstawie art. 23 ustawy o ochronie zdrowia psychicznego, lecz w oparciu o art. 29 tej ustawy, zgodnie z którym do szpitala psychiatrycznego może być również przyjęta bez zgody osoba z zaburzeniami psychicznymi, której dotychczasowy sposób zachowania wskazuje na to, że nieprzyjęcie do szpitala spowoduje znaczne pogorszenie jej stanu zdrowia psychicznego, bądź która jest niezdolna do samodzielnego zaspokajania podstawowych potrzeb życiowych, a jednocześnie istnieje uzasadnione przewidywanie że leczenie w szpitalu psychiatrycznym przyniesie poprawę jej stanu zdrowia. Przez pojęcie *znaczne pogorszenie stanu zdrowia psychicznego* należy rozumieć doprowadzenie się przez osobę chorą, na skutek braku leczenia, do stanu uniemożliwiającego funkcjonowanie – nie należy więc stosować przymusowej hospitalizacji wobec osób, które zachowują się w sposób rażąco odbiegający od wymagań społecznych, ale funkcjonują bez większych trudności (zob. post. SN z dnia 22 kwietnia 2010 r., V CSK 384/09, Legalis). Spędzanie przez osobę uzależnioną całych dni przy komputerze lub telefonie i obniżenie wyników szkolnych, ale przy zachowaniu funkcjonowania na podstawowym poziomie może więc nie spełniać powyższych kryteriów.

W przypadku dzieci powyżej 16. roku życia jedyną możliwością poddania ich leczeniu bez konieczności uzyskiwania ich zgody, a w razie jej braku – zgody sądu opiekuńczego, jedynie na podstawie zgody rodziców jako przedstawicieli ustawowych, jest wcześniejsze ich ubezwłasnowolnienie całkowite. Ubezwłasnowolnienie całkowite jest

instytucją, której skutkiem jest pozbawienie zdolności do czynności prawnych osoby fizycznej, na podstawie orzeczenia sądu. Zgodnie z art. 13 § 1 KC, osoba, która ukończyła 13 lat, może być ubezwłasnowolniona całkowicie, jeżeli wskutek choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego albo innego rodzaju zaburzeń psychicznych, w szczególności pijaństwa lub narkomanii, nie jest w stanie kierować swym postępowaniem. Przestankami orzeczenia ubezwłasnowolnienia całkowitego mogą więc być także uzależnienia. Przedstawicielem ustawowym takiej osoby jest opiekun, chyba że osoba ta pozostaje jeszcze pod władzą rodzicielską – w takim przypadku przedstawicielami ustawowymi są rodzice. Zgodnie z przytoczonym już art. 22 ust. 3 ustawy o ochronie zdrowia psychicznego, przyjęcie do szpitala psychiatrycznego osoby małoletniej lub ubezwłasnowolnionej całkowicie następuje za pisemną zgodą jej przedstawiciela ustawowego – nie jest więc potrzebna zgoda tej osoby ani orzeczenie sądu (zgoda sądu musi uzyskać, z wyjątkiem przypadków nagłych, jedynie przedstawiciel ustawowy osoby ubezwłasnowolnionej niepozostającej pod władzą rodzicielską – art. 22 ust. 5 ustawy). Ubezwłasnowolnienie rozwiązuje problem ewentualnego braku zgody dziecka powyżej 16. roku życia na przyjęcie do szpitala psychiatrycznego, lecz jest ono poprzedzone koniecznością przejścia długotrwałej procedury, w czasie trwania której stan psychiczny dziecka może się pogorszyć. W świetle narastającego znaczenia problemu uzależnienia dzieci od internetu być może należałoby rozważyć stworzenie specjalistycznych ośrodków psychiatrycznych, przeznaczonych specjalnie do leczenia tego rodzaju uzależnień u nieletnich. W placówkach tych przyjęcie mogłoby odbywać się na podstawie samej zgody rodziców, lub – w przypadku dzieci powyżej 16. roku życia – z zachowaniem kontroli sądu w razie braku ich zgody, ale przy uproszczonych przesłankach, np. samym wykazaniu faktu uzależnienia.

Prawo własności urządzeń elektronicznych należących do dzieci i prawo dzieci do prywatności a władza rodzicielska

Warto także zastanowić się, czy w ramach wykonywania władzy rodzicielskiej rodzice mogą kontrolować treści zapisane na urządzeniu elektronicznym stanowiącym własność dziecka lub oddanym mu do swobodnego użytku lub też zabrać dziecku to urządzenie ze względów wychowawczych bądź dla ochrony przed uzależnieniem. Zgodnie z art. 101 § 2 KRO, zarząd majątkiem dziecka sprawowany przez rodziców nie obejmuje przedmiotów oddanych mu do swobodnego użytku, a takimi przedmiotami są często urządzenia elektroniczne. Przekazanie do swobodnego użytku oznacza uzyskanie przez dziecko nie tylko tej możliwości, ale również prawa dysponowania przedmiotem (Dmowski, 2006; Słyk, 2024; art. 101 KRO, Nb 17).

Wedle art. 47 i 49 zd. 1 Konstytucji RP, każdy, w tym także dziecko, ma prawo do prywatności, jak również wolności i ochrony tajemnicy komunikowania się. Warto więc zadać pytanie o granice ingerencji rodziców w te prawa dzieci. Zgodnie z art. 22 KC, jeżeli przedstawiciel ustawowy osoby ograniczonej w zdolności do czynności prawnych oddał jej określone przedmioty majątkowe do swobodnego użytku, osoba ta uzyskuje pełną zdolność w zakresie czynności prawnych, które tych przedmiotów dotyczą (wyjątek stanowią czynności prawne, do których dokonania nie wystarcza według ustawy zgoda przedstawiciela ustawowego). Rozwinięciem tej regulacji jest wspomniany już art. 101 § 2 KRO, który stanowi, że zarząd majątkiem dziecka, sprawowany przez rodziców w ramach wykonywania władzy rodzicielskiej nie obejmuje przedmiotów oddanych mu do swobodnego użytku. Skutkiem oddania przedmiotów majątkowych do swobodnego użytku dziecku jest więc utrata prawa dokonywania czynności odnośnie do tych przedmiotów przez rodzica (Księżak, 2024; art. 22 KC, Nb 11).

Jak zauważa Krystyna Gromek, „[...] w świetle obowiązującego brzmienia komentowanego przepisu małoletni może zasłaniać się przed ową wychowawczą kontrolą rodzicielską zarzutem naruszania jego swobody w dysponowaniu przedmiotami oddanymi mu w użytkowanie” (Gromek, 2020; art. 101 KRO, Nb 6). Jednakże zdaniem Jerzego Słyka (2024)

[...] mogą pojawić się sytuacje, w których dziecko czyni niewłaściwy, zagrażający jego dobru użytek z oddanych mu przedmiotów. [...] Oddanie przedmiotów do swobodnego użytku zostało w doktrynie zakwalifikowane jako jednostronna czynność prawna o charakterze upoważniającym [...]. Takie rozumienie omawianej czynności prawnej pozwala na posłużenie się analogią z przepisów dotyczących pełnomocnictwa, które pozwalają na jego odwołanie (Nb 19).

Należy również pamiętać, że dziecko jest winne rodzicom posłuszeństwo (art. 95 § 2 KRO) (Słyk, 2024; art. 101 KRO, Nb 19). Natomiast Tomasz Sokołowski wskazuje, że rodzice mogą odebrać dziecku posiadanie przedmiotów majątkowych oddanych do swobodnego użytku ze względów wychowawczych (Sokołowski, 2012). Zdaniem Tadeusza Smyczyńskiego, rodzicom nie może być obojętne, jak dziecko korzysta z tych przedmiotów, jeżeli podejrzewają, że czyni to ze szkodą dla siebie – ich interwencja wkracza co prawda w sferę zarządu nad składnikiem majątkowym wyłączonym z tego zarządu, jednak przy ocenie tej interwencji należy mieć na względzie art. 96 KRO, zgodnie z którym rodzice obowiązani są troszczyć się o fizyczny i duchowy rozwój dziecka (Smyczyński, 2009). W przypadkach związanych np. z uzależnieniami, działanie rodziców należy uznać za usprawiedliwione z uwagi na to, że elementy majątkowe powinny ustąpić miejsca obowiązkowi troski o należyty rozwój dziecka (Smyczyński, 2009).

Odpowiedzialność rodziców za szkody wyrządzone przez dziecko osobom trzecim w internecie

Ostatnim zagadnieniem jest kwestia odpowiedzialności rodziców za szkody wyrządzone przez dziecko osobom trzecim w internecie. Podstawą tej odpowiedzialności jest art. 427 KC, zgodnie z którym kto z mocy ustawy lub umowy jest zobowiązany do nadzoru nad osobą, której z powodu wieku albo stanu psychicznego lub cielesnego winy poczytać nie można, ten obowiązany jest do naprawienia szkody wyrządzonej przez tę osobę, chyba że uczynił zadość obowiązkowi nadzoru albo że szkoda byłaby powstała także przy starannym wykonywaniu nadzoru. Odpowiedzialność ta oparta jest na zasadzie tzw. winy w nadzorze (Szpunar, 1978).

Wątpliwe może być, czy nadzór w ujęciu art. 427 KC należy ujmować wąsko, rozumiejąc przez to pojęcie tylko kontrolę nad poczynaniami dziecka, czy też powinien on być pojmowany szerzej i obejmować również działania wychowawcze (Śmieja, 2018; Wilk, 2021). W przypadku oddania dziecku urządzeń elektronicznych do swobodnego użytku, z zasady korzysta ono z nich poza bezpośrednim nadzorem rodziców (np. w szkole). Powstaje więc pytanie, w jakim zakresie rodzice oddający dziecku takie urządzenia do swobodnego użytku powinni wykonywać nadzór nad korzystaniem z nich oraz czy nadzór ten powinien obejmować tylko fizyczną kontrolę nad działaniami dziecka, czy też także działania wychowawcze.

Część przedstawicieli doktryny wskazuje, że nie ma podstaw do włączania wychowania do zakresu pojęcia nadzoru, gdyż udowodnienie przez rodziców, że prawidłowo wypełnili swoje obowiązki wychowawcze, jest bardzo trudne (Szpunar, 1959; Śmieja, 2018; Grześkowiak, 1985; Wilk, 2021). Reprezentanci tego poglądu podkreślają, że pojęcie nadzoru należy więc ograniczyć jedynie do działań kontrolnych dotyczących zachowania się dziecka, nawet jeśli przybierać będą one w danej sytuacji faktycznej formę nakazów, zakazów i poleceń. Podobne stanowisko zostało wyrażone także w orzecznictwie SN, np. w wyr. z dnia 8 lutego 1977 r., (sygn. akt IV CR 8/77, Legalis), w którym stwierdzono, iż względy wychowawcze przemawiają za przyjęciem, że nadzór nad starszą młodzieżą nie może być sprawowany nieustannie. Analogiczną linię orzeczniczą podtrzymano w wyroku z dnia 24 września 1971 r., (sygn. akt II CR 375/71, Legalis), w którym wskazano, że nie można wymagać od rodziców, aby nadzorowali każdy krok swoich dzieci, jeśli specjalne zachowanie dzieci tego nie uzasadnia. Tym samym, brak dozoru ze strony osób starszych nad zabawą dzieci w wieku 12–13 lat nie może być poczytany za brak nadzoru w rozumieniu art. 427 KC. Także w wyroku SA w Warszawie z dnia 7 października 2019 r., I ACa 142/18 (Legalis) wskazano na brak obowiązku stałej kontroli nad małoletnią liczącą prawie 13 lat.

Inni natomiast podnoszą, że w zakresie pojęcia nadzoru mieszczą się również czynności wychowawcze (Śmieja, 2018; Grześkowiak, 1985; Sauk, 1964; Rafacz-Krzyżanowska, 1959; Wilk, 2021). W wyr. SA w Lublinie z dnia 21 listopada 2013 r., (sygn. akt I ACa 248/13, Legalis) stwierdzono, że „[...] przy ocenie wykonywania «stannego nadzoru» w rozumieniu art. 427 KC nie jest obojętne, czy rodzice małoletniego potrafili wpoić mu podstawowe zasady związane z poszanowaniem praw innych osób, wskazywali na potrzebę zachowania ostrożności oraz czy zwracali uwagę na jego niewłaściwe zachowanie”. Podobne stanowisko zajął SA w Łodzi w wyr. z dnia 17 lutego 2014 r., (sygn. akt I ACa 937/13, Legalis) wskazując, że skoro rodzice nie sprawowali nad 12-letnią córką stałej opieki, pozwalając na samodzielne przebywanie poza domem, powinni położyć nacisk na wpojenie dziecku zasad postępowania.

Zdaniem Andrzeja Śmiei, istnieją także takie działania wychowawcze, które ściśle wiążą się z kwestią ochrony dziecka i jego otoczenia przed szkodami, a są nimi wpojenie zasad poszanowania dla praw i wolności innych, zwracanie uwagi na zachowania niewłaściwe oraz stosowanie kar i nagród (Śmieja, 2018). Całkowite abstrahowanie na gruncie art. 427 KC od sfery wychowania jest nierealne. Co więcej, że o ile w przypadku małych dzieci sam nadzór może wystarczać, o tyle dzieci starsze, dla zapewnienia im prawidłowego rozwoju, nie powinny być pilnowane „krok w krok”, lecz należy im pozostawić margines samodzielności, a w tej sytuacji największą rolę odgrywają wychowawcze, a nie nadzorcze działania rodziców (Śmieja, 2018).

Rodzice mogą więc podnosić, że właściwie wykonywali nadzór nad dzieckiem, któremu oddali urządzenia elektroniczne do swobodnego użytku, ponieważ gdy dziecko zabiera telefon np. do szkoły, nie jest możliwe kontrolowanie go przez cały czas. Jednakże niewpojenie dziecku zasad zachowania się może mieć znaczenie w przypadku szkód związanych np. ze znieważaniem kolegów w internecie i świadczyć o niewłaściwym wykonywaniu nadzoru, rozumianego także jako wychowanie. Jeżeli rodzice mogli dostrzec, że aktywność internetowa dziecka przybiera rozmiary szkodliwe (prowadzi do uzależnienia lub stykania się z nieodpowiednimi treściami), to niepodjęcie działań, polegających np. na ograniczeniu dostępu do internetu bądź zainstalowaniu programów kontroli rodzicielskiej może być ocenione jako brak należytego nadzoru. W wyr. SN z dnia 15 stycznia 2015 r., IV CSK 146/14 (Legalis) stwierdzono, że obowiązek nadzoru nad dzieckiem sprawiającym kłopoty wywoławcze wymaga środków ponadstandardowych. Dla oceny, czy rodzice wywiązali się z obowiązku nadzoru, istotne znaczenie mają takie okoliczności, jak brak zainteresowania dzieckiem, długotrwałe tolerowanie jego złego zachowania, brak kontroli rodzicielskiej nad dostępem dzieci do internetu i nieodpowiednich treści (Bagińska, 2024; art. 427 KC, Nb 52). SA we Wrocławiu w wyr. z dnia 8 października 2015 r. (sygn. akt I ACa 1078/15, Legalis) uznał, że „[...] pozwani dopuścili się zaniedbań w wychowaniu dziecka, nie poświęcali mu wystarczająco dużo czasu,

pozostawiali bez opieki w domu, mimo stwierdzonych problemów małoletniego w nauce, a także występujących zaburzeń emocjonalnych, które obligowały do szczególnego zaangażowania się rodziców w opiekę i wychowanie syna”.

Jednakże w judykaturze wskazuje się również, że „[...] jeśli wobec małoletnich nie były wcześniej stosowane jakiegokolwiek środki wychowawcze, to ich rodzice nie mają podstaw, aby przypuszczać, że małoletni mogą zachowywać się w sposób nieprawidłowy, a tym samym, że rodzice powinni przedsięwziąć środki opiekuńcze wyższe aniżeli w tego typu sytuacjach normalnie przyjęte” (wyr. SO w Kaliszu z dnia 21 listopada 2013 r., II Ca 445/13, Legalis). Podobnie, w wyroku SN z dnia 3 października 2012 r. (sygn. akt II CSK 737/11, Legalis) stwierdzono, że „[...] nie można było wymagać od pozwanej aby jej syn był ciągle pilnowany, tym bardziej, że na taką potrzebę nie wskazywała ani osobowość dziecka ani też jego dotychczasowy sposób postępowania”.

Podsumowanie

Radzenie sobie ze szkodliwą aktywnością internetową dzieci jest dla współczesnych rodziców wyzwaniem. Jest to spowodowane przede wszystkim niedostosowaniem przepisów dotyczących ochrony zdrowia psychicznego do rosnącej skali zjawiska uzależnienia dzieci od internetu, a także regulacji odnoszących się do zarządu majątkiem dziecka w kontekście możliwości kontroli rodziców nad sposobem korzystania przez dziecko z urządzeń elektronicznych oddanych mu do swobodnego użytku. Również zakres odpowiedzialności rodziców za szkody wyrządzone przez dziecko w internecie zależy od sposobu wykładni art. 427 KC, a w szczególności od tego, czy uznamy wychowanie za element nadzoru. Wydaje się, że przesądzenie wprost przez ustawodawcę, że prawo dziecka do prywatności, tajemnica jego korespondencji i prawo do korzystania z urządzeń elektronicznych oddanych mu do swobodnego użytku podlegają ograniczeniom wynikającym z istoty władzy rodzicielskiej pomogłoby także rozstrzygnąć rozbieżności interpretacyjne wokół art. 427 KC. Wówczas bowiem, jeżeli prawo przyznaje rodzicom możliwość ingerencji w sposób korzystania przez dziecko z internetu, to brak ich reakcji na przejawy niewłaściwego korzystania przez dziecko z tego medium należałoby ocenić jako zaniedbanie w zakresie nadzoru, powodujące odpowiedzialność rodziców.

Bibliografia

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483 ze zm.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – *Kodeks cywilny*, t. j. Dz. U. z 2024 r., poz. 1061.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, t. j. Dz. U. z 2023 r., poz. 2809.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, t. j. Dz. U. z 2023 r., poz. 2151.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, t. j. Dz. U. z 2024 r., poz. 917.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks karny*, t. j. Dz. U. z 2024 r., poz. 17.
- Balicki, M., Fiutak, A., Gardocka, T. (2024). *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego. Komentarz + wzory do pobrania* (Wyd. 1). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Banaszczyk, Z. (2004). O odpowiedzialności deliktowej osoby małoletniej za czyn własny na zasadzie winy. W: M. Pyziak-Szafnicka (red.), *Odpowiedzialność cywilna. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Adama Szpunara* (ss. 103–112). Wydawnictwo Zakamycze.
- Dmowski, S., Rudnicki, S. (2006). *Komentarz do Kodeksu cywilnego. Księga pierwsza. Część ogólna* (Wyd. 7). Wydawnictwo LexisNexis.
- Gromek, K. (2020). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (Wyd. 7). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Grześkowiak, A. (1985). Prawna odpowiedzialność rodziców za zaniedbania wychowawcze (zagadnienia wybrane). *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1, 111–128.
- Grzybowski, S. (1957). *Ochrona dóbr osobistych wg przepisów ogólnych prawa cywilnego*. Wydawnictwo Prawnicze.
- Kidyba, A. (red.). (2012). *Kodeks cywilny. Komentarz. Część ogólna. Tom I* (Wyd. 2). Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Machnikowski, P. (red.). (2024). *Zobowiązania. Część ogólna. Tom II. Komentarz* (Wyd. 1). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Marcinkowski, M. (1999). Obiektywizacja odpowiedzialności deliktowej małoletnich we Francji i w Polsce. *Państwo i Prawo*, 8, 80–91.
- Olejniczak, A. (red.). (2018). *System Prawa Prywatnego. Tom 6. Prawo zobowiązań – część ogólna* (Wyd. 3). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Osajda, K. (red.). (2024). *Komentarze Prawa Prywatnego. Kodeks cywilny. Komentarz. Część ogólna. Przepisy wprowadzające Kodeks cywilny. Prawo o notariacie (art. 79–95 i 96–99)* (Wyd. 32). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Osajda, K. (red.). (2024). *Komentarze Prawa Prywatnego. Tom III A. Kodeks cywilny. Komentarz. Zobowiązania. Część ogólna* (Wyd. 32). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Osajda, K. (red.). (2024). *Komentarze Prawa Prywatnego. Tom V. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz. Przepisy wprowadzające KRO* (Wyd. 11). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Pietrzykowski, K. (red.). (2023). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (Wyd. 8). Wydawnictwo C. H. Beck.

- Rafacz-Krzyżanowska, M. (1959). W sprawie materialnej odpowiedzialności rodziców. *Nowe Prawo*, 7–8, 85–92.
- Sauk, J. (1964). Odpowiedzialność cywilna rodziców. *Państwo i Prawo*, 1, 64–71.
- Smyczyński, T. (2009). *Prawo rodzinne i opiekuńcze* (Wyd. 5). Wydawnictwo C. H. Beck.
- Szpunar, A. (1978). *Odpowiedzialność osób zobowiązanych do nadzoru*. Wydawnictwo Prawnicze.
- Szpunar, A. (1959). Odpowiedzialność za winę w nadzorze. *Nowe Prawo*, 5, 120–131.
- Uliasz, J. (2020). Prawna ochrona prywatności oraz wolności dzieci w internecie. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Prawnicza*, 110, 285–299.
- Wilk, A. (2021). *Odpowiedzialność odszkodowawcza z tytułu szkód wyrządzonych przez cudze czyny zabronione o charakterze seksualnym*. Wydawnictwo C. H. Beck.
- Woronowicz, B. T. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- Wyr. SN z dnia 24 września 1971 r., II CR 375/71, Legalis.
- Wyr. SN z dnia 8 lutego 1977 r., IV CR 8/77, Legalis.
- Wyr. SN z dnia 3 października 2012 r., II CSK 737/11, Legalis.
- Wyr. SA w Lublinie z dnia 21 listopada 2013 r., I ACa 248/13, Legalis.
- Wyr. SO w Kaliszu z dnia 21 listopada 2013 r., II Ca 445/13, Legalis.
- Wyr. SA w Łodzi z dnia 17 lutego 2014 r., I ACa 937/13, Legalis.
- Wyr. SN z dnia 15 stycznia 2015 r., IV CSK 146/14, Legalis.
- Wyr. SA we Wrocławiu z dnia 8 października 2015 r., sygn. akt I ACa 1078/15, Legalis.
- Wyr. SA w Warszawie z dnia 7 października 2019 r., I ACa 142/18, Legalis.

Nieoczywiste zagrożenia rozwoju współcześnie funkcjonującego środowiska rodzinnego

Non-Obvious Threats to the Development of the Contemporary Family Environment

STRESZCZENIE

Treść artykułu dotyczy problematyki zagrożeń rozwoju współczesnej rodziny. Wskazano, że czynniki destrukcyjne ograniczają lub uniemożliwiają pełną realizację jej podstawowych funkcji. W pracy przedstawiono podstawowe ustalenia terminologiczne, jak również wyróżniono poszczególne fazy rozwoju rodziny w ujęciu chronologicznym. Ponadto, wyszczególniono „zewnątrzne” zagrożenia dla jej stabilności, identyfikowane w literaturze przedmiotu jako konsekwencje dynamicznych przemian społecznych. Zaprezentowano również typologię uprzedzeń poznawczych, wraz z ich krótką charakterystyką. Uprzedzenia te definiowane są jako myśli nieadekwatne do kontekstu oraz nieprawidłowe schematy interpretacji zdarzeń lub zachowań obu stron interakcji. Aspekt ten stanowi przedmiot zainteresowania neurokognitywistyki w kontekście pedagogiki rodziny.

Celem artykułu jest przedstawienie swoistych (określonych tutaj jako nieoczywiste) zagrożeń rozwoju środowiska rodzinnego, a także zwrócenie uwagi i uwrażliwienie na czynniki występujące wewnątrz rodziny, które prowadzą do braku porozumienia w relacjach interpersonalnych członków rodziny.

Słowa kluczowe: rodzina, komunikacja interpersonalna, neurokognitywistyka, pedagogika, pedagogika rodziny

ABSTRACT

The content of the article concerns the issue of threats to the development of the modern family. Family functions reduce destructive factors. Basic terminological arrangements have been presented. Individual phases of family development have been listed in chronological order.

„External” threats to family development described in contemporary scientific literature have been listed. A typology and a brief description of cognitive biases have been presented. These are thoughts that are inadequate to the situation and inappropriate ways of interpreting a given event or human behavior. This is an element of neurocognitive science in the context of family pedagogy.

The aim of the article is to present specific threats to family development. In addition, to draw attention and sensitize to the reasons for the lack of understanding in interpersonal relations of family members that are initiated, occur and take place within the family.

Keywords: family, interpersonal communication, cognitive neuroscience, pedagogy, family pedagogy

Wstęp

W przypadku większości ludzi proces wychowania najintensywniej dokonuje się w środowisku rodzinnym. Rodzice są najczęściej pierwszymi opiekunami, nauczycielami i autorytetami własnych dzieci. Począwszy od kwestii związanych ze sprawowaniem opieki w kolejnych etapach rozwoju biologicznego, poprzez ofiarnie wykonywane w okresie noworodkowym i niemowlęcym działania pielęgnacyjne, aż po stałą troskę o rozwój emocjonalny, społeczny, moralny, intelektualny, rodzice starają się sprostać odczytywaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb własnych dzieci. W przebiegu procesów socjalizacyjnych, w wychowaniu do wartości, w preferowaniu zachowań prospołecznych, w realizowaniu ważnych celów i zadań urzeczywistniana jest miłość rodzicielska, ukierunkowana przede wszystkim na zapewnienie wszechstronnego rozwoju własnego potomstwa.

Rozwój rodziny w ujęciu poszczególnych faz jej funkcjonowania

Pomimo stale dokonujących się przemian cywilizacyjnych, ciągłej ewolucji procesów społecznych czy zmian demograficznych, które znajdują odzwierciedlenie w strukturze rodziny, wiele obszarów przynależnych funkcjonowaniu środowiska rodzinnego pozostaje od wielu lat w podobnej, zbliżonej do siebie od dekad formie. Ogólniając, można stwierdzić, że przez znaczną część społeczeństwa deklarowane są niezmiennie od lat oczekiwania ukierunkowane na środowisko rodzinne, a konkretnie dotyczące posiadania szczęśliwej rodziny. Wartość, którą jest szczęśliwa rodzina, od wielu lat pozostaje jedną z głównych w hierarchii wartości badanych Polaków. Przy czym „wartości, to zinternalizowane standardy zachowań odziedziczone w procesie socjalizacji w kulturowym kontekście danego społeczeństwa” (Podgórski, 2008, s. 50). Wśród wartości, które

wskazywane są jako najważniejsze, to właśnie „szczęśliwe życie rodzinne”, „szczęśliwa rodzina”, „szczęście rodzinne”, „rodzina” są tymi kategoriami, które wskazywane są najczęściej. Wyniki badań przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej na reprezentatywnej próbie badawczej Polaków wskazują, że wartością najczęściej wskazywaną jako najważniejszą było właśnie „szczęście rodzinne”, które wskazało 80% badanych (CBOS, 2019, s. 2). I chociaż w czasie pandemii COVID-19 kategoria „Rodzina” uzyskała 39% wskazań i znalazła się jako druga najczęściej wskazywana jako najważniejsza wartość, zaraz po kategorii „Zdrowie”, którą wybrało 47% badanych (CBOS, 2020, s. 2), to jednak na przestrzeni ostatnich co najmniej dwudziestu lat wartość rodziny miała u respondentów CBOS główną pozycję.

W ostatnich latach zainteresowanie naukowców rodziną znalazło odzwierciedlenie m.in. w utworzeniu nowej dziedziny – dziedziny nauk o rodzinie – wraz z równoczesnym umieszczeniem w jej obszarze dyscypliny naukowej nauki o rodzinie (Dziennik Ustaw, 2022). Obserwowany jest progres dostarczanych publicznie informacji z zakresu dbałości o rodzinę i pedagogiki rodziny. W środkach masowego przekazu pojawia się również wiele wiadomości z zakresu działań pomocowych realizowanych jako formy wsparcia finansowego przez Państwo (np. Program „Rodzina 800 plus”), jednostki samorządu terytorialnego (JST) oraz placówki pomocy społecznej itp. Czy jednak optymalnie wykorzystywany jest potencjał znanych i uznanych koncepcji pedagogicznych? Czy nowo powstające treści związane z formami przebiegu wychowania, edukacji i opieki w środowisku rodzinnym pełnią funkcję swoistego dopełnienia tego, co już znane czy jednak są treściami z gruntu prekursorskimi, mogącymi zainicjować pewne zmiany? Tego typu pytania są stałym punktem debat w różnych środowiskach społecznych. Dokonując analiz, należy również uwzględnić iż „zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne i cywilizacyjno-kulturowe domagają się lepszego przygotowania młodego człowieka do ról małżeńskich i rodzinnych, poprawy warunków społeczno-ekonomicznych funkcjonowania rodziny oraz przystosowania jej do zmieniającej się sytuacji” (Magda-Adamowicz, 2020, s. 37).

W perspektywie podjętych rozważań istotne są podstawowe ustalenia terminologiczne dotyczące rodziny oraz przywołanie charakterystycznych etapów rozwoju rodziny.

Według Katarzyny Olbrycht rodzina stanowi „[...] naturalne środowisko wzrastania i rozwoju człowieka, prymarny kontekst tego rozwoju – jest środowiskiem najsilniej modelującym przede wszystkim w stosunku do dzieci, ale również jej dorosłych członków, co odbywa się według określonych wzorców i wartości w niej funkcjonujących” (Olbrycht, 2006, s. 244–245). W definicji zawarta jest informacja o – co najmniej – dwukierunkowym oddziaływaniu relacji rodzinnych: w stosunku do dzieci oraz w odniesieniu do dorosłych. To ważne stwierdzenie, pozwala bowiem na szerszy wgląd

w dokonujące się w rodzinie relacje interpersonalne. Zwykle w opracowaniach naukowych podejmowana jest interpretacja oddziaływania relacji dotyczących dzieci, znacznie rzadziej omawiane są kwestie oddziaływania na rodziców, czy też w przypadku rodzin wielopokoleniowych – na dziadków.

Oddziaływanie rodziny dokonuje się poprzez: dostarczanie wzorów zachowań, okazywanie postaw, doświadczanie relacji międzyosobowych, umożliwianie aktywności w bezpiecznych warunkach, przeżywanie różnych doświadczeń, oddziaływanie wychowawcze rodziców względem własnych dzieci itp. (Olbrycht, 2006, s. 243).

Rodzina to system dynamiczny, gdzie różnego rodzaju interakcje i procesy dokonują się stale. Realizowane w rodzinie zadania zmieniają się wraz z poszczególnymi etapami jej istnienia. Waldemar Świątochowski wyróżnił następujące fazy rozwojowe rodziny:

- faza zerowa, której istotą jest rozwijanie uniezależnienia się bezdzietnych jeszcze, przyszłych rodziców od wpływów ich własnych rodzin oraz poznawaniu i emocjonalnym zbliżaniu się do wybranej osoby, która jest potencjalnym kandydatem na partnera życiowego,
- faza małżeństwa bez dzieci, która polega na wzajemnej integracji małżonków, na włączaniu ich do własnych systemów rodzinnych, uzyskiwaniu aprobaty własnego wyboru wśród innych członków rodziny itp.,
- faza małżeństwa z małym dzieckiem, która stwarza możliwość podjęcia ról rodziców, będących w stanie zaakceptować i wywiązywać się z obowiązków opieki nad nowym członkiem rodziny, a jednocześnie daje ich rodzicom okazję do rozpoznania własnych zasobów jako dziadków,
- faza rodziny z dzieckiem w wieku dojrzewania, dla której jednym z najważniejszych zadań będzie uzyskanie u rodziców postawy tolerancji dla coraz silniej wyodrębniającej się niezależności własnych dzieci, jak również dopuszczenie pewnego, wyższego poziomu autonomii partnera z jednoczesnym poszanowaniem jego potrzeb zawodowych, związanych np. z rozwojem kariery w pracy,
- faza rodziny z dzieckiem przygotowującym się do opuszczenia domu, gdzie potencjalne relacje z własnymi dziećmi przechodzą coraz częściej z wektora „rodzic–dziecko” na rzecz relacji partnerskich „dorosły–dorosły” a dodatkowo występują myśli związane z wystąpieniem ewentualnego braku sprawności własnych rodziców czy ich śmiercią,
- faza małżeństwa z syndromem „pustego gniazda”, w której potrzebna jest rodzicom duża doza dla akceptacji nieuniknionej przecież zmiany pokoleniowej, w którym to etapie dochodzi do opuszczenia domu rodzinnego przez dzieci, założenia przez nie własnej rodziny i rozpoczęcia życia w samodzielnej wspólnocie rodzinnej (Świątochowski, 2015, s. 42–43).

W poszczególnych fazach funkcjonowania rodziny występują zróżnicowane zagrożenia jej funkcjonowania, które związane są ze specyfiką charakteryzującą rodzinę w danym etapie rozwoju. Współcześnie dość często wymieniane są zagrożenia „zewnętrzne” takie jak: ograniczenie liczby dzieci, alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego, zmniejszenie liczby zawieranych małżeństw, zwiększenie liczby rozwodów, wzrost znaczenia nieskrępowanej obowiązkami rodzinnymi samorealizacji, przesunięcie punktu aktywności czynności wykonywanych w kierunku dzieci na działania wykonywane w stronę rodziców, opóźnianie czasu opuszczenia domu rodzinnego przez młodych dorosłych, moda na singlizm, przesadne zaangażowanie w życie zawodowe i tworzenie kariery zawodowej, dobrowolna bezdzietność, obawa przed doświadczeniem rozwodu, lęk przed porzuceniem przez partnera, małżeństwo wizytowe (LAT – Living Apart Together) oraz osłabienie wrażliwości moralnej w sferze codzienności, migracje zarobkowe itp. (Janicka, Liberska, 2015; Kwak, Rosochacka-Gmitrzuk, Bieńko, 2017; Magda-Adamowicz, 2020; Mizielińska, 2017; Slany, 2013; Szlendak, 2020 i in.).

Analizy dotyczące czynników „wewnętrznych”, zaznaczonych w bieżącym tekście jako „nieoczywiste”, a rozumianych jako inicjowane, rozwijające się i dokonujące się w trakcie codziennego bytowania członków własnego środowiska rodzinnego, są w dalszym ciągu niestety zbyt rzadko spotykane w literaturze.

Zagrożenia prawidłowych relacji interpersonalnych w rodzinie

Każda faza rozwoju rodziny związana jest z szeregiem profitów, ale jednocześnie z wieloma doświadczanymi w jej trakcie problemami. W dłuższej perspektywie mogą one sprzyjać wystąpieniu kryzysów, które mogą mieć wymiar normatywny lub nie-normatywny. Pierwsze z nich są teoretycznie przewidywalne, mogą zostać rozpoznane tuż po zaistnieniu, a nawet być prognozowane jako pewien rodzaj przeszkody życiowej, która, chociaż jeszcze nie wystąpiła, to jednak prawdopodobieństwo jej wystąpienia jest w jakimś stopniu do przewidzenia. Taki rodzaj kryzysu często możliwy jest do samodzielnego opanowania przez członków rodziny, a heurystyki stosowane jako strategie postępowania są w wielu przypadkach do siebie zbliżone w ogólnym zarysie u wielu osób, które znalazły się w podobnej sytuacji.

Drugi rodzaj, to kryzysy nienormatywne. Są one dużo trudniejsze do rozwiązania, ponieważ dotyczą sytuacji nieprzewidywalnych (np. raumatycznych wydarzeń), a samodzielnie realizowane pomysły często nie przynoszą powodzenia, co sprawia, że potrzebna jest specjalistyczna pomoc psychologa, terapeuty czy lekarza specjalisty (Świętochowski, 2015, s. 43).

Dodatkowo, zindywidualizowany próg wrażliwości na poszczególne bodźce stresowe może spowodować diametralnie różną ocenę tej samej sytuacji u poszczególnych uczestników życia rodzinnego. To, co dziecko uważa za sytuację graniczną, może być przez dorosłego potraktowane jako mało znaczący przyczynek, który nie będzie generował większych problemów. W takiej sytuacji ważne są: empatia, szacunek, wnikliwość, poszanowanie dla odmiennego przeżywania emocji, a przede wszystkim przyznanie i respektowanie prawa do subiektywnego, osobistego odczuwania doświadczeń indywidualnie emocji.

Należy tutaj zaznaczyć, że współcześnie powodem odmiennego postrzegania (i odczuwania) przyczyn, przebiegu i następstw danej sytuacji występującej w rodzinie jest często liberalizacja postawy rodziców wobec własnych dzieci. Znaczenie mają tutaj nie tylko czynniki związane z interesobniczymi różnicami osobowościowymi członków rodziny, ale również przesłanki zewnętrzne, wśród których mogą być przyczyny bardziej globalne np. oddziaływania kulturowe, ale również bardziej zwyczajne, takie jak: wygodnictwo, brak motywacji, zbyt duża ilość czasu poświęcana w pracy, prymat kariery zawodowej nad dbałością o własną rodzinę itp.

Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko wśród najczęściej obserwowanych powodów kulturowych powierzchownej postawy rodziców wobec swoich dzieci wymieniają: preferowanie zasad opartych przede wszystkim na wolności i ugruntowanej indywidualności, pluralistyczne egzekwowanie przywiązania do wartości, lansowanie liberalizacji obyczajów, kulturowo utrwalony styl realizacji kariery zawodowej, bezradność wychowawczą oraz akceptację rozluźnienia więzi rodzicielskich w niedalekiej przyszłości (po usamodzielnieniu się dziecka) (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 176).

Odmiernym elementem mogącym utrudnić prawidłowe relacje poszczególnych członków rodziny są uprzedzenia poznawcze, które skutecznie mogą zniekształcać relacje nawet wśród kochających się członków rodziny.

Według Wiesława Sikorskiego są one tak powszechne, że badacze wyodrębnić musieli nową subdyscyplinę wiedzy, która zajmuje się analizowaniem zależności, które występują między wspomnianymi wcześniej uprzedzeniami poznawczymi a procesami związanymi bezpośrednio z podejmowaniem decyzji. To neurokognitywistyka, której rozwojowi sprzyja zasada odnosząca się do każdego uczestnika życia rodzinnego, a którą można sparafrazować jako: Im dokładniejsza ocena własnych spostrzeżeń, tym lepsze relacje z domownikami. Najczęściej występujące zaburzenia poznawcze, którymi są nieadekwatne do sytuacji myśli i niewłaściwe sposoby interpretacji danego zdarzenia czy zachowań obydwu stron interakcji, to:

- arbitralne wnioskowanie, czyli wyciąganie konkretnych wniosków, które nie są poparte prawdziwymi dowodami (np. rodzic, którego dziecko przyjdzie szybciej niż zazwyczaj ze szkoły, myśli: „Na sto procent dzisiaj sam skrócił sobie pobyt w szkole”),

- selektywne abstrahowanie, czyli wybiórcze zinterpretowanie jako ważne tego, co wygodne, z jednoczesnym pominięciem tego, co mogłoby zaburzyć subiektywny wniosek z jednoczesnym pominięciem kontekstu sytuacji (np. dziecko, które nie odpowie rodzicowi od razu na jego poranne przywitanie myśli: „Znów ma do mnie jakieś pretensje”),
- nadmierna generalizacja, czyli uogólnianie jednego zdarzenia na inne zdarzenia bez logicznego powiązania między nimi (np. odmawiając natychmiastowej zmiany w samochodzie opon zimowych na letnie żona, myśli o mężu „Wszyscy faceci, to jednak egoiści”),
- maksymalizacja i minimalizowanie, dane zdarzenie lub sytuacja zostają szybko wyolbrzymione lub pomniejszone (np. żona w sytuacji, gdy mąż zapomniał zapłacić ratę kredytu, mówi „Teraz jesteśmy zrujnowani. Jutro komornik z pewnością przyjdzie do naszego domu po pieniądze”),
- personalizacja, czyli odnoszenie do siebie bez widocznego powodu jakiejś sytuacji bądź zdarzenia (np. siostra widzi brata, który poprawia po niej wcześniej ułożone książki i myśli „Pewnie sądzi, że jestem bałaganiarą”),
- myślenie dychotomiczne, polegające na postrzeganiu własnych doświadczeń w kategoriach spolaryzowanych: „Wszystko, albo nic” (np. córka, która słyszy od matki że niezbyt dokładnie myje naczynia, obwinia siebie, myśląc „Nawet takich prostych czynności nie potrafię wykonać”),
- etykietowanie i błędne etykietowanie, które występuje, gdy dawniejsze błędy czy potknięcia są przywoływane w celu bieżącego obwiniania siebie (np. dziecko, któremu nie udało się spełnić prośby rodzica myśli „Jestem do niczego”, a w rzeczywistości życzenie rodzica mogło być bardzo trudne do spełnienia i mogły wystąpić inne, wyraźne trudności),
- widzenie tunelowe, do którego dochodzi, gdy ktoś jest nastawiony na to, co sam chce zobaczyć lub na coś, co potwierdzi mu jego dotychczasowy stan wiedzy na jakiś temat (np. dziecko, które wie, że ojciec spełnia jego zachcianki w sytuacji odmowy myśli „Ale on jest dla mnie niemiły”),
- stronnicze wyjaśnienia, dotyczące podejrzeń i posądzeń występujących podczas zdarzeń stresujących lub w sytuacjach trudnych (np. rodzic o miłym zachowaniu dziecka myśli „To dlatego jest dla mnie tak miłe, bo chce, abym zrobił dla niego coś, czego nie chcę zrobić”),
- efekt nowości, który polega na zbytym skoncentrowaniu się tylko na tym, co jest nowe i właśnie się wydarzyło, z pominięciem tego, co było ważniejsze, ale zdarzyło się wcześniej (np. siostra myśli o bracie, który dzisiaj coś zbroił, ale wczoraj posprzątał za nią pokój i nie uzyskał za to pochwały „Trzeba go za dzisiejsze zachowanie ukarać”),

- czytanie w myślach, czyli powzięcie przekonania o tym, że ktoś wie, co myśli druga osoba bez wysłuchania jego racji na zasadzie: „I tak wiem, co naprawdę myślisz” (np. brat w danej sytuacji myśli o siostrze i jej wypowiedzi „Nie jestem aż tak naiwny, nie dam nabrać się na jej sztuczki”),
- schyłkowość, odnosząca się do pesymistycznego i depresyjnego postrzegania, że wszystko zmierza nieuchronnie w złym kierunku (np. rodzic w sytuacji otrzymania przez dziecko negatywnej oceny w szkole mówi „Nauka w naszej rodzinie z dnia na dzień upada”),
- paradoks hazardzisty, polegający na odczuwaniu obawy, że jeśli coś od jakiegoś czasu jest korzystne, występuje dobra atmosfera, to po jakimś czasie musi nastąpić krach i zmiana dobrej passy na porażkę (np. dziecko grające w szkolnej drużynie sportowej, która wygrywa kilka meczów z rzędu, nagle nie pojawia się na meczu i nie bierze w nim udziału, mówiąc „Teraz na pewno przegramy do zera”),
- efekt potwierdzenia, to wybiórcze uznawanie jedynie tych informacji, które zgodne są z wcześniej zaakceptowanymi przekonaniami i które jednocześnie przeczą tym, które zostały wcześniej odrzucone (np. rodzic, który słucha wystąpienia polityka nielubianej partii, „Ależ on zakłamuje rzeczywistość, przecież jest całkowicie na odwrót”),
- efekt zakotwiczenia, to sytuacja, gdy pierwsza wiadomość, która zostanie usłyszana, staje się „kotwicą” dla dalszej przekazywanej treści (np. żona mówi do męża, aby odkurzył wszystkie dywany w domu, po czym prosi „Wiesz, może właściwie mógłbyś odkurzyć dzisiaj chociaż jeden dywan”),
- zasada podczepiania, objawiająca się przekonaniem, że większość nie może się mylić i dlatego uznawane zostaje za słuszne to, co uznaje większość ludzi (np. dziecko przychodzi systematycznie na spotkania sekty, myśląc „Przecież inni też tutaj przychodzą. Tak wielu ludzi nie może się mylić”),
- błąd konserwatyizmu, to nieuzasadniony opór w stosunku do nowych pomysłów i strategii, który wynika ze zbytelnego przywiązania do aktualnie obowiązujących rozwiązań (np. rodzic proponuje dziecku spożywanie obiadu zawsze z surówką/warzywami/owocami, a dziecko myśli „To nie jest dobry pomysł. Lepsze są obiady takie, jak do tej pory”) (Sikorski, 2021, s. 40-43).

Przedstawiony powyżej swoisty katalog uprzedzeń poznawczych z pewnością nie wyczerpuje wszystkich aspektów nieadekwatnych do sytuacji myśli i sposobów interpretacji danego zdarzenia czy zachowań obydwu stron interakcji. Jednak umiejscowienie przykładów w kontekście zachodzącej w rodzinie komunikacji interpersonalnej sprzyjać powinno zamysłowi czytelnika nad podobnymi lub innymi, nieoczywistymi sytuacjami, które być może kojarzone są z autopsji.

Podsumowanie

Środowisko rodzinne jest miejscem życia osób, które połączone są ze sobą wieloma wspólnymi celami, ale również występującymi między nimi zależnościami. Indywidualne zasoby poszczególnych członków rodziny mogą być wyzwolone i prawidłowo realizowane w klimacie doświadczanego w rodzinie zrozumienia, akceptacji oraz uszanowania indywidualności. W budowaniu więzi emocjonalnych ważne jest wspólne zaangażowanie w stworzenie przestrzeni, w której wszyscy domownicy będą doświadczali miłości i bezpieczeństwa. Postawy rodzicielskie czy style wychowawcze sprzyjać powinny kreowaniu rozwiązań, które nie zaburzają bliskości emocjonalnej, poczucia przynależności do jednej, niepowtarzalnej grupy najbliższych sobie osób, którą jest rodzina.

Bibliografia

- Centrum Badania Opinii Społecznej. (2019). Komunikat z badań nr 22/2019: *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie*. https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_tekst.php?id=5895.
- Centrum Badania Opinii Społecznej. (2020). Komunikat z badań nr 160/2020: *Wartości w czasach zarazy*. https://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty_tekst.php?id=6201.
- Dziennik Ustaw z 2022 r. poz. 2202. (2022). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 11 października 2022 r. w sprawie *dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych*. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220002202>.
- Janicka, I., Liberska, H., (red.). (2015). *Psychologia rodziny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwak, A. (2014). *Współczesne związki heteroseksualne: małżeństwa (dobrowolnie bezdzietne), kohabitacje, LAT*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwak, A., Rosochacka-Gmitrzuk, M., Bieńko, M. (2017). *Wciąż jeszcze w gnieździe rodzinnym?* Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Magda-Adamowicz, M. (2020). Znaczenie, potencjał i ewolucja polskiej rodziny. *Wychowanie w Rodzinie*, t. XXIII, 2, 25–38.
- Mizelińska, J. (2017). *Odmienne czy zwyczajne? Rodziny z wyboru w Polsce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olbrycht, K. (2006). Wychowanie do życia w rodzinie jako wspólnocie osób. W: W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*. (ss. 243–250). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2017). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Podgórski, R.A. (2008). *Homo socjologicus w strukturze wartości*. Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Sikorski, W. (2021). *Psychologia relacji wewnątrzrodzinnych. Komunikowanie się i psychoterapia*. Wydawnictwo Difin.

- Slany, K., (2013). *Zagadnienia małżeństwa i rodzin w perspektywie feministyczno-genderowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szlendak, T., Olechnicki, K. (2017). *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szlendak, T., (2020). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Świętochowski, W. (2015). Rodzina w ujęciu systemowym. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. (ss. 21–45). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dysfunkcjonalność rodziny a występowanie u dziecka zaburzeń emocjonalnych

Family Dysfunction and the Occurrence of Emotional Disorders in Children

STRESZCZENIE

Rodzina odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu psychiki dziecka, wpływając na jego rozwój emocjonalny i społeczny. Celem artykułu jest analiza związku między dysfunkcyjnym środowiskiem rodzinnym a występowaniem zaburzeń emocjonalnych, w szczególności lękowych, u dzieci i młodzieży. W pracy przedstawiono charakterystykę rodziny dysfunkcyjnej jako środowiska wychowawczego. Szczególną uwagę poświęcono zaburzeniom lękowym, które są jednymi z najczęściej diagnozowanych problemów emocjonalnych w tej grupie wiekowej. Omówiono także zależności między różnymi typami dysfunkcji rodzinnych, takimi jak konflikty, przemoc czy brak wsparcia emocjonalnego, a ich konsekwencjami dla zdrowia psychicznego dziecka. Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z metodologią jakościową, umożliwiającą pogłębione poznanie doświadczeń oraz znaczeń przypisywanych przez uczestników. W badaniu wzięło udział dziesięć osób, u których występowały różnorodne trudności emocjonalne (m.in. lęk, obniżony nastrój, problemy adaptacyjne). Dane zostały zgromadzone za pomocą indywidualnych wywiadów pół-strukturalnych oraz analizy narracji.

Słowa kluczowe: psychika dziecka, zaburzenia emocjonalne, zaburzenia lękowe, rodzina dysfunkcyjna, środowisko rodzinne

ABSTRACT

The family plays a crucial role in shaping a child's psyche, influencing their emotional and social development. The aim of this article is to analyze the relationship between dysfunctional family environments and the occurrence of emotional disorders, particularly anxiety disorders, in children and adolescents. The study outlines the characteristics of dysfunctional families as an educational environment and their impact on the development of stress-coping mechanisms in

children. Special attention is given to anxiety disorders, which are among the most commonly diagnosed emotional problems in this age group. The study was conducted using a qualitative methodology, allowing for an in-depth understanding of the experiences and meanings ascribed by the participants. The study involved ten individuals who experienced various emotional difficulties (including anxiety, low mood, and adaptation problems). Data were gathered through semi-structured individual interviews and narrative analysis.

Keywords: child's psyche, emotional disorders, anxiety disorders, dysfunctional family, family environment

Wstęp

Środowisko rodzinne ma istotny wpływ na rozwój psychiczny dziecka, ponieważ jego oddziaływanie zaczyna się najwcześniej, trwa najdłużej, a realizują je osoby najbliższe dziecku. Wskazuje ono wzorce postępowania, buduje tożsamość dziecka, jego poczucie wartości oraz zapewnia mu wsparcie emocjonalne. Ponadto jest miejscem, które spełnia najważniejszą funkcję w ustalaniu hierarchii wyznawanych przez nie wartości, budowaniu systemu moralnego oraz kształtowaniu opinii na temat otaczającej go rzeczywistości. Silna więź, która tworzy się między rodziną a dzieckiem, czyni ją najważniejszą instytucją, której nie da się zastąpić (Winiarczyk, 2003). Nie tylko wpływa ona na jego rozwój, ale także na sposób funkcjonowania w społeczeństwie, co znajduje odzwierciedlenie w dorosłym życiu.

Treść artykułu przedstawia mechanizmy powstawania zaburzeń lękowych u dzieci wychowujących się w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym. Zidentyfikowanie niniejszych uwarunkowań stanowi podstawę do opracowania skutecznych metod przeciwdziałania temu zjawisku.

Udział rodziny w kształtowaniu się psychiki dziecka

Już w pierwszych latach życia dziecka rodzina ma istotny wpływ na jego rozwój psychiczny oraz społeczny. Jeszcze przed posiadaniem zdolności mówienia dziecko przyswaja i naśladuje mimikę, ton głosu, sposób porozumiewania się czy gesty rodziców, a także stosunek wyrażający się w traktowaniu partnera. Czuły dotyk matki lub ojca decyduje o poczuciu bezpieczeństwa, sprawiając, że między rodzicami, a dzieckiem wytwarza się emocjonalna więź, która przez kolejne lata prowadzi do budowania więzi społecznych.

Można zatem zauważyć, iż środowisko rodzinne ukierunkowuje sposób myślenia młodego człowieka, wskazuje sposób rozwijania jego umiejętności, przyczynia się do budowania hierarchii wartości, a na jej podstawie wyznaczania celów dążeń. Często stanowi czynnik decydujący o tym, w jaki sposób człowiek będzie budował relacje z innymi ludźmi, a także jak będzie się zachowywał, kiedy sam wejdzie w rolę rodzica.

Środowisko wychowawcze rodziny dysfunkcyjnej

Rodzinę zapewniającą dziecku właściwe środowisko wychowawcze można określić mianem rodziny funkcjonalnej. Zaspokaja ona najważniejsze potrzeby życiowe dziecka.

Rodzina może przejawiać cechy dysfunkcyjne, co oznacza, że nie realizuje odpowiednio swoich funkcji, co wiąże się z niewłaściwym wypełnianiem obowiązków rodzicielskich. „W rodzinie dysfunkcyjnej brak jest celów wychowawczych i życiowych. Natomiast metody opiekuńczo-wychowawcze występujące w rodzinie są okazjonalne, często niepedagogiczne, powodujące niedostosowanie dzieci do potrzeb, wartości i celów społecznych. Środowisko rodziny dysfunkcyjnej jest zaburzone, rozbita jest wspólnota członków. Więzi emocjonalne między rodzicami a dzieckiem są osłabione” (Cudak, 2011, s. 8).

W takich warunkach rozwój dziecka zostaje zaburzony, co zwiększa możliwość wystąpienia różnorodnych chorób psychicznych i może mieć negatywny wpływ na jego funkcjonowanie w dorosłym życiu. Są to rodziny, w których realizacja funkcji wychowawczej została zaniedbana, co skutkuje występowaniem problemów z kształtowaniem się własnej tożsamości przez dziecko i problemami z samooceną. Często czuje się ono niepotrzebne, odczuwa najczęściej wstyd oraz lęk, a rodzinny dom nie stanowi dla niego ostoji bezpieczeństwa. W takiej rodzinie następuje również zaburzenie ról, co sprawia, że rodzice nie są dla swoich dzieci autorytetami. Nie przekazują im życiowych wartości ani postaw moralnych, przez co nie przygotowują ich do funkcjonowania w społeczeństwie (Gardner, Thomas, Erskine, 2019).

Dziecko które wychowuje się w rodzinie dysfunkcyjnej zmaga się z licznymi trudnościami, które mogą prowadzić do zaburzeń o podłożu psychicznym. Część tych trudności wynika z konieczności wytworzenia dysfunkcyjnych cech samowychowawczych, pełniących funkcję mechanizmów obronnych. Pozwalają one im przetrwać w szkodliwym dla nich środowisku, takimi jak: „[...] niskie poczucie wartości, utworzenie się fałszywego Ja (maska obronna), lęk przed odrzuceniem skutkujący nietrwałymi relacjami z innymi ludźmi, neurotyczna potrzeba miłości, nieumiejętność funkcjonowania w życiu dorosłym w rolach małżeńskich i rodzicielskich oraz częstokroć problemy z uzależnieniami” (Becker-Pestka, 2018, s. 23).

Zaburzenia występujące u dzieci z rodzin dysfunkcyjnych

Długotrwałe narażenie na szkodliwe skutki oddziaływania dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego prowadzi do nieodwracalnych zaburzeń związanych z rozwojem psychiki dziecka (Bowlby, 1988). Dotykają one różnorodnych obszarów jego życia: ekonomicznego, emocjonalnego, socjalizacyjnego, rozwojowego, aksjologicznego, intelektualnego, społecznego oraz edukacyjnego (Bronfenbrenner, 1979). Stałe konflikty, przemoc

i agresja doświadczane ze strony rodziców, a także niewłaściwe relacje emocjonalne, sprawiają, że ich osobowość kształtuje się w niewłaściwy sposób (Smith, 2008). Dziecko charakteryzuje się wówczas stałym lękiem wobec otaczającego świata oraz gniewem i agresją, skierowaną wobec innych członków społeczeństwa.

Dysfunkcja emocjonalna prowadzi z kolei do zachowań apatycznych oraz bierności, a także braku stabilności w wyrażanych uczuciach, które przyjmują postać gwałtownych wybuchów emocji. Dzieci wychowane w takich środowiskach są szczególnie narażone na izolację społeczną oraz depresję (Smith, 2008). Ponadto występują u nich zaburzenia w sferze rozwoju intelektualnego, co wpływa negatywnie na przyswajanie wiedzy i znajduje swoje odzwierciedlenie w uzyskiwanych wynikach edukacyjnych. W okresie dzieciństwa naturalnie przyjmują wzorce postępowania reprezentowane przez rodziców, przez co ich rozwój socjologiczny zostaje zaburzony. Sprawia to, że często sprzeciwiają się ustalonym normom społecznym (Kowalski, 2010). Mają też tendencję do popadania w nałogi.

Bardzo często nieodłączny element środowiska dysfunkcyjnej rodziny stanowi przemoc, z którą wiążą się długotrwałe urazy na tle somatycznym, behawioralnym, emocjonalnym oraz poznawczym. Prowadzi ona do podejmowania przez dziecko podobnych aktów przemocy w przyszłości, przyczynia się do problemów z używkami, a także wystąpienia depresji, stanów lękowych i problemów z koncentracją. Z kolei przemoc seksualna może spowodować problemy z rozwojem narządów płciowych, zaburzyć postrzeganie seksualności oraz wywołać zaburzenia odżywiania (Kopciał, 2015).

Niemniej istotna jest przemoc emocjonalna, która zwiększa ryzyko wystąpienia chorób serca, żołądka oraz chorób dermatologicznych. Pogłębia izolację społeczną oraz problem z kontrolowaniem własnych emocji. Prowadzi do nerwicy, depresji, chęci dążenia do perfekcji za wszelką cenę. Bardzo istotnym problemem jest także zaniedbanie dziecka przez rodziców. Ten czynnik sprawia, że nie posiada ono zdolności do budowania relacji z innymi ludźmi, jego rozwój psychiczny jest na niskim poziomie, zapada na choroby wynikające z niedożywienia, a rozwój fizyczny może zostać całkowicie zatrzymany, z czym wiąże się np. niski wzrost (Kopciał, 2015).

Najczęstsze zaburzenia lękowe występujące u dzieci i młodzieży

Lęk jest „[...] stanem nieustannego napięcia psychofizycznego, wszechobecnego, uogólnionego niepokoju, wzmożonego czuwania w oczekiwaniu na potencjalne zagrożenie” (Błaszczuk, 2021, s. 302). Stanowi on uczucie o charakterze pierwotnym, którego zadaniem jest uaktywnienie instynktów samozachowawczych u człowieka. Pozwala

on dostrzec sytuacje stanowiące potencjalne zagrożenie dla człowieka i skutecznie ich unikać. Stanowi reakcję na odczucia wewnętrzne, wywołując niepewność oraz bezradność. Może pojawić się z bliżej nieokreślonych powodów, oddziałując na reakcje, a także sposób zachowania. Pełni istotną funkcję poznawczą, dotyczącą wystąpienia sytuacji, mogącej naruszyć poczucie bezpieczeństwa (Nowak, 2015).

Jak zostało wspomniane w poprzedniej części artykułu, lęk bardzo często towarzyszy dzieciom, które wychowywały się w rodzinach dysfunkcyjnych. Dzieje się tak, ponieważ środowisko rodzinne nie zaspokaja ich poczucia bezpieczeństwa. Oddziałuje na ich psychikę za pomocą występujących sytuacji stresowych, niepewności, braku stabilności, agresji, a nawet przemocy, przyjmującej różnorodne formy (Kowalski, 2010). Nie mogą otwarcie wyrażać swoich emocji, co potęguje poczucie osamotnienia i zaniża poczucie własnej wartości, a co za tym idzie, zwiększa poziom odczuwanego lęku. Może prowadzić to do wystąpienia zaburzeń lękowych, charakteryzujących się powtarzanymi i nieoczekiwanymi atakami lęku. Osoby posiadające zaburzenia lękowe mogą odczuwać kołatanie serca, duszność oraz nudności. Mogą czuć się wyobcowane, obawiać się utraty kontroli nad swoim życiem, a także odczuwać śmiertelny strach (Błaszczuk, 2021).

Zaburzenia lękowe mogą ujawniać się w trzech obszarach: psychicznym, fizjologiczno-somatycznym oraz behawioralnym. Pod względem objawów psychicznych, charakteryzują się one stałym poczuciem zagrożenia, pesymistycznymi myślami, problemami z odpoczynkiem, ciągłym zmęczeniem, obecnością koszmarów sennych, stałym odczuwaniem napięcia, niepokoju oraz nerwowego pobudzenia. Z kolei dolegliwości fizjologiczno-somatyczne wiążą się z zaburzeniem sposobu działania określonych układów biologicznych, w szczególności układu krążenia, pokarmowego, oddechowego, ruchu. Występują objawy, takie jak: wysypka, gęsia skórka, zaczerwienienia skóry, bóle głowy, uderzenia gorąca, suchość w jamie ustnej czy nadmierna potliwość.

Aspekt behawioralny obejmuje zachowania społeczne. Objawy te mogą obejmować nieśmiałość, nadmierną zależność od innych, unikanie sytuacji niebezpiecznych lub ich poszukiwanie (Bryńska, 2005).

W dalszej części artykułu zostaną wskazane wybrane zaburzenia lękowe, które najczęściej występują u dzieci i młodzieży. Jednym z nich jest lęk społeczny, objawiający się już w wieku dziecięcym nasiloną obawą o odrzucenie oraz krytykę ze strony rodziców bądź rówieśników. To poczucie skutkuje nasilonym wstydem i nieśmiałością w obecności innych osób. W ten sposób próbują one pozostawać niezauważone. Szczególnie trudne jest dla nich nawiązywanie relacji z innymi ludźmi, w wyniku czego często nie mają wielu przyjaciół, a w okresie dojrzewania mogą doświadczać trudności z wejściem w związek. Unikają wszelkich sytuacji, w których

mogą znajdować się w centrum uwagi, np. występów publicznych. Lęk społeczny sprawia też, że nie realizują nowych wyzwań, przez co się nie rozwijają. To zaburzenie może przekształcić się w fobię społeczną.

Innym zaburzeniem jest lęk separacyjny, diagnozowany u dzieci w wieku szkolnym. Charakteryzuje się on silnym niepokojem i cierpieniem pojawiającym się podczas rozłąki z osobą, z którą dziecko posiada silną relację emocjonalną. Dziecko może wówczas odczuwać, że ta ważna osoba już nigdy nie powróci. W takich momentach pojawiają się natrętne myśli dotyczące hipotetycznych sytuacji, takich jak porwanie, wypadek, a nawet śmierć. Zazwyczaj taką osobą jest jedno z rodziców dziecka. Objawy te utrzymują się bardzo długo i mają wysokie nasilenie. Lęk separacyjny utrudnia nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, a także podejmowanie autonomicznych ról w dorosłości. Może wytworzyć się w przypadku zaniedbania emocjonalnego dziecka bądź niestałości w budowaniu więzi – rodzice raz poświęcają dziecku uwagę, a innym razem całkowicie je ignorują (Radziwiłłowicz, 2020).

Inne zaburzenie stanowią uogólnione zaburzenia lękowe (*generalized anxiety disorder*, GAD), określane jako „[...] przewlekły i uporczywy lęk, nieosiągający takiego nasilenia jak w przypadku lęku napadowego, który pacjent określa jako stałe uczucie niepokoju, stałe, niejasne uczucie zagrożenia, ciągłe zamartwianie się (niezależne od czynników zewnętrznych) należy diagnozować jako zaburzenia lękowe uogólnione” (Nitka-Siemńska, 2014, s. 42).

Organizm dziecka znajduje się wówczas w stałej gotowości na niebezpieczeństwo. Ciągłe obawy dotyczą przyszłości najbliższych osób, własnego zdrowia, niepowodzeń życiowych, a także sytuacji na świecie, takich jak wojny czy katastrofy. Uogólnionym zaburzeniom lękowym towarzyszy napięcie mięśniowe, drżenie rąk, bóle i zawroty głowy, problemy z utrzymaniem uwagi. Dziecko musi być cały czas uspokajane przez swoich rodziców.

Zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży mogą także przyjąć formę fobii specyficznych. Wówczas reagują one bardzo intensywnym lękiem na określone sytuacje oraz przedmioty. Zaczynają unikać wszelkich bodźców i okoliczności, w których mogłyby znów się z nimi zetknąć. Nie potrafią powstrzymać odczuwanego przez nich nadmiernego lęku ani nad nim panować. Fobie specyficzne mogą dotyczyć zwierząt, grzmotów, zamkniętych przestrzeni czy też zastrzyków. Ostatni rodzaj stanowią zaburzenia paniczne, które diagnozuje się dopiero u osób w wieku nastoletnim. Ataki paniki występują zazwyczaj bez żadnego powodu, ale mogą powracać, gdy nastolatek przebywa w miejscach, w których już miał atak. Atakom paniki mogą towarzyszyć zawroty głowy, kołatanie serca czy problemy z oddychaniem, co skłania osobę do unikania określonych miejsc publicznych i wysiłku fizycznego, kojarzącego się z objawami charakterystycznymi dla ataków paniki.

Metody pomocy dzieciom z zaburzeniami lękowymi, wychowanymi w rodzinach dysfunkcyjnych

Za najbardziej skuteczną formę pomocy w przypadku leczenia zaburzeń lękowych uważana jest terapia poznawczo-behawioralna. Jej zakres obejmuje stosowanie różnorodnych metod. Jedną z nich jest psychoedukacja dziecka, pozwalająca zrozumieć, czym jest lęk, skąd się bierze i jak mu zapobiec. W pracy z pacjentami stosuje się także metody relaksacyjne, pozwalające na złagodzenie objawów somatycznych. Inną metodą jest stopniowe osvajanie dziecka z sytuacją, która jest dla niego źródłem lęku czy też weryfikowanie myśli, które wywołują lęk. Duże znaczenie ma także sprawdzanie postępów na każdym etapie terapii. Niezbędną kwestią jest również zaangażowanie i pomoc ze strony rodziców, którzy, korzystając z wiedzy specjalistów, powinni wspierać swoje dziecko w procesie leczenia, a także dostrzegać popełnione błędy wychowawcze i zmieniać techniki postępowania rodzicielskiego zgodnie z zaleceniami specjalistów.

Podstawy metodologiczne badań

Rodzina stanowi fundament rozwoju psychicznego dziecka. Gdy jednak domowa atmosfera jest nacechowana toksycznymi wzorcami zachowań, może to prowadzić do trwałych konsekwencji dla funkcjonowania emocjonalnego w dorosłym życiu.

W celu zgłębienia tego zagadnienia przeprowadzono badanie jakościowe, którego celem było zbadanie związku między toksycznym środowiskiem rodzinnym w dzieciństwie a występowaniem zaburzeń emocjonalnych u dorosłych.

Badania jakościowe to podejście badawcze, które pozwala zgłębić znaczenie oraz perspektywy uczestników, skupiając się na głębokim zrozumieniu badanych zjawisk zamiast na mierzalnych wielkościach.

Badania jakościowe koncentrują się na zbieraniu danych niemierzalnych, takich jak opinie, uczucia, zachowania czy interakcje społeczne. Ich głównym celem jest próba zrozumienia, jak ludzie interpretują swoje doświadczenia oraz jakie znaczenia nadają poszczególnym zjawiskom.

Wywiad półstrukturyzowany opiera się na wcześniej przygotowanym zestawie pytań lub tematów, które stanowią punkt odniesienia. Lista pytań nie jest jednak sztywno ustalona – badacz może modyfikować kolejność pytań, zadawać pytania dodatkowe czy pogłębiać wybrane kwestie w zależności od odpowiedzi respondenta. Dzięki temu możliwe jest zachowanie struktury badania przy jednoczesnym dostosowaniu się do indywidualnych doświadczeń uczestników (Creswell, 2013).

W trakcie wywiadu badacz ma możliwość eksplorowania tematów, które pojawiają się spontanicznie, co pozwala na ujawnienie nowych, nieprzewidzianych aspektów badanego zagadnienia (Patton, 2002).

Wywiad półstrukturyzowany sprzyja budowaniu relacji i zaufania, co jest kluczowe przy pozyskiwaniu szczerych i głębokich odpowiedzi. Metoda ta umożliwia zachowanie spójności między wywiadami przy jednoczesnym dostosowaniu się do indywidualnych sytuacji rozmowy.

Przeprowadzenie wywiadu półstrukturyzowanego wymaga doświadczenia i umiejętności słuchania, zadawania odpowiednich pytań oraz elastycznego reagowania na odpowiedzi (Creswell, 2013).

Przeprowadzone badanie obejmowało dziesięcioro dorosłych uczestników (pięć kobiet i pięciu mężczyzn) w wieku od 25 do 40 lat, zrekrutowanych na zasadzie dobrowolności z grup wsparcia, oraz mediów społecznościowych.

Pierwszą uczestniczką była Anna, lat 28, kobieta o dużej wrażliwości emocjonalnej, która zmaga się z poczuciem porzucenia w młodości. Obecnie aktywnie uczestniczy w terapii i rozwija strategie radzenia sobie z emocjami.

Następną osobą jest Piotr, lat 35, który doświadczył przemocy domowej w dzieciństwie. Skupia się na pracy nad sobą poprzez terapię indywidualną oraz grupy wsparcia.

Marta, 30 lat, w wyniku doświadczeń zaniedbania emocjonalnego w dzieciństwie, szuka sposobów na budowanie zdrowych relacji i wyrażanie siebie poprzez sztukę.

Jan, 40 lat, przeszedł traumę wynikającą z nadużyć fizycznych. Obecnie angażuje się w działalność społeczną, aby pomagać innym ofiarom przemocy.

Ewa, 25 lat, doświadczyła utraty bliskiej osoby we wczesnym dzieciństwie. Pracuje nad odzyskaniem równowagi emocjonalnej poprzez terapię.

Tomasz, 38 lat, doświadczył przemocy fizycznej, co wpłynęło na jego poczucie bezpieczeństwa. Obecnie stawia na rozwój osobisty i budowanie zdrowych mechanizmów obronnych.

Katarzyna, 32 lata, zmaga się ze skutkami domowych konfliktów i przemocy emocjonalnej. Jej doświadczenia skłoniły ją do poszukiwania terapii, która pozwoli jej na odbudowę poczucia własnej wartości.

Robert, 27 lat, w dzieciństwie doświadczał silnych emocjonalnych napięć wynikających z konfliktów rodzinnych. Obecnie angażuje się w terapię poznawczo-behawioralną, aby lepiej radzić sobie z trudnymi emocjami.

Magdalena, 39 lat, narażona była na długotrwałe doświadczenia przemocy psychicznej. Skupia się na rozwijaniu swoich pasji, traktując je jako sposób na odzyskanie kontroli nad własnym życiem.

Andrzej, 40 lat, w dzieciństwie był świadkiem poważnych konfliktów rodzinnych. Obecnie pracuje nad budowaniem poczucia stabilności i bezpieczeństwa poprzez uczestnictwo w terapii oraz grupach wsparcia.

Każda z tych osób charakteryzuje się unikalnym zestawem doświadczeń i strategii radzenia sobie z traumą, co podkreśla różnorodność sposobów, w jakie ludzie adaptują się do trudnych przeżyć z dzieciństwa. Każdy z uczestników rozwijał swoją osobowość w sposób unikalny. Doświadczenie traumy wpłynęło na ich emocjonalność, wrażliwość, a także na sposoby, w jakie budowali relacje międzyludzkie. Niektórzy stali się bardziej refleksyjni i kreatywni, inni z kolei przyjęli postawę walki i zaangażowania społecznego. Mimo że wszyscy przeżyli trudne doświadczenia, każdy z nich znalazł własną strategię radzenia sobie z traumą – od terapii indywidualnej i grup wsparcia, przez pracę nad sobą, aż po aktywność społeczną. Pokazuje to, że trauma nie definiuje jednoznacznie osoby, lecz stanowi element procesu, który może prowadzić do różnych form samorozwoju i poszukiwania sensu.

Opisy sugerują, że mimo bolesnych przeżyć, uczestnicy badań wykazują determinację w dążeniu do poprawy jakości życia. Część z nich aktywnie angażuje się w działania na rzecz innych, co świadczy o ich zdolności do przekształcania trudnych doświadczeń w siłę napędową do zmiany zarówno osobistej, jak i społecznej.

Ograniczenia badania:

- Niewielka próba badawcza: liczebność próby nie pozwala na uogólnianie wyników na całą populację.
- Retrospektywny charakter: subiektywne wspomnienia mogą być zniekształcone przez czas oraz aktualny stan emocjonalny uczestników.
- Brak grupy kontrolnej: brak porównania wyników z osobami, które nie doświadczały toksycznego środowiska rodzinnego.

Podsumowanie

Środowisko rodzinne ma ogromny wpływ na rozwój dziecka, kształtując jego system wartości, poczucie tożsamości oraz sposób postrzegania świata. W rodzinach dysfunkcyjnych, które nie spełniają swoich funkcji wychowawczych, dzieci mają niskie poczucie wartości, odczuwają lęk, zmagają się z trudnościami z nawiązywaniem relacji. Istotny wpływ mają także niewłaściwe postawy rodziców, takie jak nadopiekuńczość, nadmierna krytyka, kontrola oraz obojętność. Narażenie na długotrwałe oddziaływanie szkodliwego środowiska rodzinnego zwiększa ryzyko wystąpienia zaburzeń lękowych, takich jak lęk separacyjny, fobia społeczna, czy zaburzenia paniczne. Wymagają one skorzystania ze specjalistycznego wsparcia i wdrożenia odpowiedniej terapii, która złagodzi objawy. W procesie leczniczym niezbędna jest również pomoc ze strony rodziców.

Analiza powyższych wywiadów pozwala wyciągnąć kilka istotnych wniosków dotyczących wpływu środowiska rodzinnego na rozwój emocjonalny badanych.

Uczestnicy opisują swoje dzieciństwo jako okres pełen napięć, braku ciepła i zrozumienia. Atmosfera oparta na strachu i milczeniu (np. Jan, 40 lat) wskazuje na środowisko, w którym dzieci nie mogły liczyć na emocjonalne wsparcie. Taki klimat domowy sprzyja poczuciu osamotnienia i izolacji.

Cytaty mówiące o poczuciu bycia ignorowanym (np. Marta, 30 lat; Ewa, 25 lat) sugerują, że emocjonalne potrzeby dzieci były pomijane. Zaniedbanie to może skutkować problemami z budowaniem poczucia własnej wartości i trudnościami w relacjach interpersonalnych w dorosłości.

Odpowiedzi dotyczące kar fizycznych (Tomasz, 38 lat; Katarzyna, 32 lata) ujawniają, że przemoc fizyczna była elementem dyscypliny domowej. Regularne stosowanie takich metod budowało trwały lęk, negatywnie wpływało na poczucie bezpieczeństwa i mogło prowadzić do problemów emocjonalnych, takich jak niska samoocena czy trudności w radzeniu sobie ze stresem.

Cytaty dotyczące emocji, które dominowały w codziennym życiu rodzinnym (Robert 27 lat; Magdalena, 39 lat) wskazują na obecność strachu, niepewności, smutku i gniewu. Taka mieszanka emocji świadczy o chronicznym stresie i braku równowagi emocjonalnej, co może wpływać na późniejsze relacje i zdrowie psychiczne badanych.

Doświadczenia opisane przez badanych jasno pokazują, że rodzinna atmosfera, pozbawiona wsparcia emocjonalnego, z nałożonymi karami fizycznymi, znacząco kształtuje osobowość i mechanizmy obronne dorosłych.

Chroniczny stres, lęk i poczucie osamotnienia, wynikające z trudnych doświadczeń z dzieciństwa, mogą prowadzić do problemów emocjonalnych, utrudniając budowanie zdrowych relacji interpersonalnych i adaptację w dorosłym życiu.

Cytaty ilustrują, jak pamięć o traumatycznych wydarzeniach wpływa na tożsamość badanych – osoby te często poszukują sposobów na przetworzenie swoich doświadczeń poprzez terapię, refleksję czy działalność społeczną.

Pomimo podobnych negatywnych doświadczeń, każda z osób rozwijała indywidualne mechanizmy adaptacyjne. To podkreśla, że choć trauma może mieć powszechny wpływ, reakcje na nią są bardzo indywidualne i zależą od wielu czynników, takich jak osobowość, wsparcie zewnętrzne czy dostęp do terapii.

Podsumowując, cytaty te nie tylko obrazują trudne warunki domowe, w których dorastały badane osoby, ale także obrazują długofalowe skutki braku wsparcia emocjonalnego i stosowania przemocy fizycznej. Wskazują na potrzebę wszechstronnej interwencji – zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym – aby umożliwić osobom dorosłym przezwyciężenie negatywnych konsekwencji dziecięcej traumy.

Bibliografia

- Balicki, J. (2004). Rodzina. W: B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny* (s. 1117). Wydawnictwo WAM.
- Becker-Pestka, D. (2018). *Rodzina dysfunkcyjna i patologiczna w przestrzeni życiowej młodych dorosłych*. Wydawnictwo Exante.
- Bryńska, A. (2005). Zaburzenia lękowe i zaburzenie obsesyjno-kompulsywne. W: T. Wolańczyk, J. Komender (red.), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci* (ss. 147–171). PZWL.
- Błaszczak, M. (2021). Fenomenologia i psychologia lęku. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1, 101–115.
- Cudak, S. (2013). Zagrożenia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. *Pedagogika Rodziny*, 3/4, 37–44.
- Cudak, S., Cudak, H. (2011). *Vademecum wiedzy o rodzinie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Dąbkowska-Mika, A., Dąbkowska, M. (2014). Czynniki ryzyka zaburzeń lękowych u dzieci. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 14(2), 127–129.
- Derezińska, I., Gajdzik, M. (2010). *Dziecko z zaburzeniami lękowymi w szkole i przedszkolu: informacje dla pedagogów i opiekunów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dybowska, E. (2012). Diagnoza pedagogiczna środowiska rodzinnego. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (ss. 257–274). Wydawnictwo WAM.
- Giżewska, K., Lorenc, K., Bielawska, O., Łoś, T., Kuc, M., Rogala, M., Jabłońska, K., Gulbicka, M. (2023). Zaburzenia lękowe – powszechny problem, o którym wciąż wiemy zbyt mało. *Journal of Education, Health and Sport*, 46(1), 247–257. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2023.46.01.017>.
- Grzegorzewska, I. (2016). Rodzinne uwarunkowania problemów i zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2, 87–98.
- Izdebska, J. (2003). *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*. Trans Humana.
- Jankowska, M. (2018). Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 34(2), 131–163.
- Kamiński, M. (2014). Pojęcie lęku i strachu oraz ich znaczenie dla prób samobójczych. *Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny*, 4, 44–63.
- Kopciał, T. (2015). Wybrane przyczyny dysfunkcjonalności rodziny. *Roczniki Teologiczne*, 10(62), 95–107.
- Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny: przewodnik do ćwiczeń*. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Łączek, M. (2010). Znaczenie wychowania w rodzinie. *Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne*, 2(6), 115–127.
- Porąbaniec, M. (2011). Działania pracowników socjalnych podejmowane na rzecz zapobiegania zjawisku wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych. *Pedagogika Rodziny*, 1/1, 83–95.

- Pyżlak, G. (2013). Rodzina dysfunkcyjna i formy jej pomocy. *PERSPECTIVA*, 1(12), 118–130.
- Radziwiłłowicz, W. (2020). Zaburzenia emocjonalne (internalizacyjne). W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (ss. 409–450). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepaniak, A. (2013). Lęk i zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży. *Informator Oświatowy*, 1, 25–31.
- Winiarczyk, A. (2003). Środowisko rodzinne a wyniki w nauce uczniów klas trzecich szkół podstawowych. *Nauczyciel i Szkoła*, 1–2(18–19), 226–239.
- Więclawska, A. (2018). Rodzice jako fundament rozwoju i wychowania dziecka ku dojrzałości. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 46–55.

Akademia WSB
Dąbrowa Górnicza, Kraków, Cieszyń, Żywiec, Olkusz, Giliwice, Tychy

WSB University

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
41-300 Dąbrowa Górnicza, ul. Cieplaka 1c
www.wsb.edu.pl

