

PROFILAKTYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Redakcja:
Sławomir Cudak

STUDIA i MONOGRAFIE Nr 58

Łódź, Warszawa 2015

Całkowity koszt wydania publikacji
sfinansowany ze środków Społecznej Akademii Nauk
Wydawnictwo pod patronatem **Waldemara Wyczachowskiego** –
Starosty Bełchatowskiego powstało przy współpracy Starostwa Powiatowego
w Bełchatowie
www.powiat-belchatowski.pl



Recenzent: prof. dr hab. Czesław Wiśniewski
Skład, redakcja i korekta techniczna: Jadwiga Poczyczyńska
Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© Copyright by: **Społeczna Akademia Nauk**

ISBN: 978-83-64971-08-2

Wydawnictwo
Społecznej Akademii Nauk
ul. Kilińskiego 109, 90-011 Łódź
tel. 42 67625 29 w. 339, e-mail: wydawnictwo@spoleczna.pl

Wersja papierowa wydania jest wersją podstawową

Druk i oprawa: Mazowieckie Centrum Poligrafii, ul. Słoneczna 3C, 05-260 Marki,
www.c-p.com.pl; biuro@c-p.com.pl

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział I. Człowiek w świecie ryzyka	
Jan Śledzianowski, <i>Pedagogika w służbie rodzinie wobec zagrożeń i patologii</i>	9
Mariusz Jędrzejko, „Zawirowany” świat – socjopedagogiczne spojrzenie na zaburzenia zachowania i eksperymenty z substancjami psychoaktywnymi w młodym pokoleniu	33
Sławomir Cudak, <i>Atmosfera domu rodzinnego jako przyczyna osamotnienia dziecka we własnej rodzinie</i>	57
Sylwester Bębas, <i>Rodzina w obliczu migracji zarobkowej</i>	79
Lidia Pietruszka, <i>Zagrożenia współczesnego dzieciństwa a wspierająca rola rodzinnej opieki zastępczej</i>	95
Mariola Świdarska, <i>Ojciec jako podstawa i wsparcie rodziny – wybrane aspekty</i>	114
Agnieszka Taper, <i>Dewiacja jako norma – „ścieżki zwycięstw” bohaterów popularnych gier komputerowych dla młodzieży</i>	125
Agata Stępień, <i>Zjawisko chuligaństwa – zagrożenie, czy problem?</i>	137
Agnieszka Kaźmierczak, <i>Zależność między poziomem religijności a preferowanym wizerunkiem rodzinnym</i>	151
Rozdział II. Zapobiegać czy resocjalizować?	
Małgorzata Przybysz-Zaremba, <i>Agresja i przemoc w szkole. Przegląd wybranych egzemplifikacji działań (nie)profilaktycznych podejmowanych przez nauczycieli oraz uczniów – kilka uwag praktycznych</i>	175
Maria Łukawska, <i>Profilaktyka a realia działań zapobiegawczych we współczesnej szkole</i>	189

Beata Ciupińska, <i>Wyrównywać szanse czy resocjalizować? Analiza symptomów niedostosowania społecznego w kontekście sytuacji szkolnej ucznia</i>	204
Arkadiusz Marzec, Ryszard Stefaniak, <i>Rola kuratora społecznego w socjalizacji dziecka niedostosowanego społecznie</i>	215
Sławomir Szymański, <i>Efektywność policyjnej profilaktyki na przykładzie nieszablonowych działań profilaktycznych jednostki szczebla powiatowego</i>	231
Paweł Majchrzak, <i>Grupa Rozwoju Osobistego jako forma przeciwdziałania izolacji i wykluczeniu społecznemu</i>	249
Adam Gogacz, <i>Edukacja kulturowa jako narzędzie przeciwdziałania problemom społecznym</i>	268
Rozdział III Przeciwdziałanie przemocy i agresji	
Henryk Cudak, <i>Instytucjonalna pomoc ofiarom przemocy w rodzinie</i>	281
Grzegorz Ignatowski, <i>Wsparcie dla rodziny w perspektywie przenikania się kultur i religii – na przykładzie wartości buddyzmu</i>	297
Marzena Moźdzysłowska, <i>Działania destygmatyzujące w pracy z dziećmi ze środowisk niewydolnych wychowawczo</i>	310
Tomasz Jędrzejczyk, <i>Rola policji w procesie przeciwdziałania przemocy w rodzinie</i>	324
Ewelina Matysik, <i>Niepełnosprawni jako ofiary przemocy wewnątrzrodzinnej – pomoc i wsparcie instytucjonalne</i>	340
Danuta Marzec, Magdalena Pluskota, <i>Bajka terapeutyczna jako jedna z form pracy wychowawczej</i>	353
Marek Jan Kuciapiński, <i>Rola i znaczenie muzykoterapii w pracy terapeutycznej z dziećmi specjalnej troski</i>	368

WSTĘP

Rodzina jest niezmiernie ważnym środowiskiem biologicznym, społecznym, kulturowym i opiekuńczo-wychowawczym dla dzieci i młodzieży. Przekazuje ona młodemu pokoleniu wzory zachowań, wartości, tradycję, podstawy edukacji i kulturę. W dużym stopniu rodzice są odpowiedzialni za społeczne funkcjonowanie dziecka i jego losy życiowe. Współczesna rodzina coraz bardziej przeżywa różne sytuacje kryzysowe. Wynikają one z globalnych przemian społecznych, nie zawsze korzystnych dla środowiska rodzinnego, a także z wewnątrzrodzinnych zmian, szczególnie w obszarze strukturalnym, aksjologicznym, socjalizacyjno-wychowawczym.

Obok środowiska rodzinnego, szkoła ma również duże znaczenie w rozwoju nie tylko edukacyjnym, ale także w sferze uspołecznienia, tworzenia hierarchii systemu wartości, wychowania i współdziałania dzieci i młodzieży w grupach formalnych i nieformalnych oraz w otoczeniu globalnym. Współczesna szkoła nie wypełnia jednak swych założonych funkcji, szczególnie w obszarze wychowania, kulturotwórczej i aksjologicznej. Dysfunkcje szkoły przejawiają się najczęściej w dystansie emocjonalnym nauczyciela do ucznia, zaburzonych społecznych relacjach między wychowawcami a dzieckiem, nadmiarze ograniczeń w działalności pedagogicznej, braku pozytywnej i funkcjonalnej wiedzy zawartej w programach nauczania, dążności do osiągania celów edukacyjnych w izolacji od podejmowania działań wychowawczych.

Zaburzone środowisko rodzinne w różnych jego obszarach funkcjonowania, niedostatek wychowawczej, emocjonalnej i edukacyjnej działalności szkoły, utrwalanie agresji, przemocy i innych desocjalizacyjnych informacji w środkach masowego przekazu, głównie w telewizji i w Internecie przyczynia się do wzrostu niekontrolowanych, często niekorzystnych społecznie zachowań dzieci i młodzieży, które są na granicy patologii a nawet wchodzą w konflikt z prawem.

Pierwszym, istotnym elementem systemu opiekuńczo-resocjalizacyjnego jest profilaktyka dzieci i młodzieży wobec zagrożeń makrospołecznych (glo-

balnych) i mikrospołecznych (rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze, mas-media. Profilaktyką społeczną Stanisław Kawula¹ [2001] nazywa wszelką działalność obejmującą redukcję stanów zagrożenia (moralnego, kulturalnego, społecznego) oraz organizowania przez wychowawcę, rodziców, policję i inne instytucję wielostronnych form pomocy wspierającej pomyślny rozwój.

Działania profilaktyczne winny być realizowane w sposób planowy i świadomy w stosunku do dzieci i młodzieży w różnych środowiskach społecznych, szczególnie przez placówki oświatowo-wychowawcze, rodzinę w celu eliminowania bądź ograniczania zagrożeń społecznych tkwiących w różnych niekorzystnych wychowawczo sytuacjach zaburzających socjalizację. Efektem tych działań profilaktycznych jest wykluczenie zachowań dewiacyjnych, wykraczających poza przyjęte normy społeczne i ustanowione prawo karne oraz eliminacja pierwszych symptomów dysfunkcji lub patologii społecznej. Stąd też polityka społeczna państwa musi być w większym, niż dotychczas stopniu ukierunkowana na różne formy i metody profilaktyki, która obejmowałyby swoją realizacją całą populację dzieci i młodzież. Skuteczność wielostronnych działań profilaktycznych realizowanych przez profesjonalnie przygotowanych pedagogów, psychologów, wychowawców, a także uświadamionych rodziców z pewnością przyniesie rzeczywiste spełnienie założonych celów dotyczących eliminowania zagrożeń społecznych tkwiących w środowisku rodzinnym, lokalnym i makrospołecznym, zachowań dysfunkcyjnych, patologii społecznej, a także wszelkim uzależnieniom od alkoholu, narkotyków, które prowadzą do wykołajenia społecznego dzieci i młodzieży.

Treści opracowania zbiorowego z pewnością zainteresują, nauczycieli, wychowawców, rodziców i różne ośrodki wychowania nieszkolnego, które mają w swych funkcjach opiekę i wychowanie, socjalizację i przeciwdziałanie patologiom społecznym.

Sławomir Cudak

¹ S. Kawula, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych o patologicznych młodzieży w reformie edukacji*, „Wychowanie na co dzień”, 2001, nr 3.

Rozdział 1

CZŁOWIEK W ŚWIECIE RYZYKA

PEDAGOGIKA W SŁUŻBIE RODZINIE WOBEĆ ZAGROŻEŃ I PATOLOGII

Jan Śledzianowski

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

Pedagogy in the service of pathology and danger

Abstract: The article presents family as an important institution of prevention and upbringing. The tasks for a nowadays family were stated on the basis of literature and law, including international law. In the research that was conducted in 2012, 3125 families took part (high-school pupils were asked questions about their relationship with their parents, grandparents and off-spring). Research confirmed that parents' unemployment and their leave for the seek of a workplace are of a great danger for young students.

The most important conclusion was that pedagogy should be a support for families, especially those in danger, the role of school and teachers is to help children from disfunctional families.

Key words: family, pedagogy, unemployment, emotional disorder.

Wprowadzenie

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie pedagogiki, jako nauki w służbie dla wychowania człowieka. Takie też jest pierwotne znaczenie greckiego słowa: *paidagogos* – niewolnik sprawujący opiekę nad dziećmi. Wiadomo, ze starożytnej historii, że wolni obywatele Grecy powierzali opiekę i wychowanie nad swoimi dziećmi niewolnikom wykształconym i szlachetnym, przestrzegającym zasad moralnych i tradycji narodu. Z wiekami, gdy kultura grecka przeniknęła całą Europę, uznawano, że pedagogika to nauka zajmująca się badaniem procesów edukacyjnych, jakimi są wychowanie i kształcenie.

„Przedmiotem materialnym pedagogiki jest wychowanie, zaś formalnym całościowo (wieloaspektowe) interdyscyplinarne, opisowo wyjaśniające i normatywne badanie go, wyrażające się w wartościowaniu

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

i postulowaniu optymalnego modelu z uwagi na godność i dobro osoby (dziecko, młodzież, dorośli); źródłem sądów wartościujących i postulatywnych jest dla pedagogiki filozofia (antropologia, etyka i aksjologia); w pedagogice dopuszcza się także źródła ideologia i światopogląd” [Magier 2011, s. 188].

Zagłębiając się w temat nie można przejść obojętnie obok założenia, iż pedagogika jest w służbie *instytucjonalnej profilaktyki*. Wieloznaczącemu pojęciu *instytucja* nauka nadaje między innymi i taki sens: „Instytucja – zespół norm prawnych lub obyczajowych dotyczących organizacji jakiejś dziedziny życia; organizacja oparta na normach. Instytucja małżeństwa [...] Instytucja prawna << zespół norm prawnych regulujących łącznie określoną grupę stosunków społecznych (np. stosunki rodzinne, służbowe>>” [Szymczak (red.) 1978, s. 796].

Rodzina pierwszą instytucją profilaktyki i wychowania nowego pokolenia

Pojęcie „rodzina” współcześnie jest nadużywane np. w sektach, grupach przestępczych i mafijnych, w związkach homoseksualnych, i szczególnie dzisiaj domaga się przypomnienia, jaki jest prawdziwy sens tego słowa. Otóż rzeczownik „rodzina” pochodzi od czasownika „rodzić” [por. Szymczak (red.) 1981, t. 3, s. 67]. Wiadomo, że zdolność rodzenia ma para ludzka, a więc kobieta i mężczyzna, którzy łącząc się w naturalnym związku płci – przy afirmacji owego związku wobec przedstawiciela religii lub władzy państwowej – stają się nawzajem wobec Boga, ludzkiej społeczności i siebie małżonkami.

Naturalnym biegiem życia ludzkiego jest przekształcenie się życia małżeńskiego dwojga osób w życie rodzinne, które staje się wtedy, gdy następuje rodzenie. Przez „rodzenie” [Bajda 1978, s. 59] rozumie się, iż cała osoba i jedność osób, jaką jest małżeństwo, staje się w sposób ludzki źródłem życia [Śledzianowski 2000, s. 11–12].

Przywołując wielkiego Polaka w tym momencie można posłuchać w przede dniu kanonizacji Jana Pawła II, co do nas mówi: „Miłość małżeńska prowadząc małżonków do wzajemnego <<poznania>>, które czy-

ni z nich << jedno ciało>>, nie wyczerpuje się wśród nich dwojga, gdyż uzdalnia ich do największego oddania, dzięki któremu stają się współpracownikami Boga, udzielając daru życia nowej osobie ludzkiej. W ten sposób małżonkowie, oddając się sobie, wydają z siebie nową rzeczywistość – dziecko, żywe odbicie ich miłości, trwały znak jedności małżeńskiej oraz żywą i nierozłączną syntezę ojcostwa i macierzyństwa” [Jan Paweł II 1981, nr 14]. Papież pisząc o tajemnicy Boga – Stwórcy, który objawia się w związku żony i męża, a oni stają się matką i ojcem, odwołuje się do Tradycji judeochrześcijańskiej w której Bóg stworzył człowieka i powołał go do uczestnictwa przekazywania życia w miłości. Oto najstarszy zapis tej Tradycji przekazywanej przez tysiąclecia, w której „rzekł Bóg: << Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam [...]>>. Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę. Po czym Bóg im błogosławił, mówiąc do nich: << Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną>> [...] A Bóg widział, że wszystko co uczynił było bardzo dobre” [Jan Paweł II 1981, nr 14], Rdz 1, s. 26–31).

W parze z ustanowionym przez Stwórcę prawem idzie prawo stanowione przez Organizację Narodów Zjednoczonych: „Mężczyźni i kobiety bez względu na jakiejkolwiek różnice rasy, narodowości lub wyznania mają prawo po osiągnięciu pełnoletniości do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny [...] Rodzina jest naturalną i podstawową komórką społeczeństwa i państwa” [ONZ, 1963, Art. 16].

W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* czytamy: „Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są zobowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców. To zadanie wychowawcze jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić. Do rodziców bowiem należy stworzyć taką atmosferę rodzinną, przepojoną miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Dlatego rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkim społecznościom” [Sobór Watykański II, 1968, s. 316].

Jan Paweł II w *Liście do Rodzin* stawia przed Adresatami pytanie: Na czym polega wychowanie? W jakim momencie zaczyna się? – i odpo-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

wiada Ojciec Święty: „Rodzicielstwo stwarza sobie tylko właściwe współlistnienie i współdziałanie samodzielnych osób. Odnosi się to w sposób szczególny do matki, kiedy poczyną się nowy człowiek. Pierwsze miesiące jego bytowania związane z łonem matki stwarzają szczególną więź, która w znacznej mierze ma charakter wychowawczy. Matka już w prenatalnym okresie kształtuje nie tylko organizm dziecka, ale pośrednio całe jego człowieczeństwo. Chociaż proces ten przebiega nade wszystko od matki ku dziecku, to jednak odpowiada mu zarazem swoisty wpływ mającego się narodzić dziecka na matkę [...] Mężczyzna – ojciec powinien się świadomie zaangażować w oczekiwanie mającego się narodzić dziecka [...] ażeby mężczyzna czuł się obdarzony macierzyństwem kobiety, swojej żony [...] Ogromnie wiele zależy od tego, czy i w jaki sposób uczestniczy on w tej pierwszej fazie obdarzania człowieczeństwem, czy i jak angażuje swą męskość i swoje ojcostwo w macierzyństwo własnej żony.

Wychowanie jest więc przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym. Rodzice obdarzają swoim dojrzałym człowieczeństwem nowonarodzonego człowieka, a ten z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa” [Jan Paweł II 1994, nr 16].

Proces wychowania i socjalizacji – jak podkreśla Jan Paweł II permanentnie dokonuje się w rodzinie: „W małżeństwie i w rodzinie wytwarza się cały zespół międzyosobowych odniesień: oblubieńczość, ojcostwo – macierzyństwo, synostwo, braterstwo, poprzez które każda osoba wchodzi do <<rodziny ludzkiej>> i do <<rodziny Bożej>>, którą jest Kościół” [Jan Paweł II 1994, nr 15].

Proces wychowania z natury przynależący do rodziny jest we współczesności wzbogacany przez różne dyscypliny wiedzy, wśród których na szczególną uwagę zasługuje pedagogika rodziny.

„Pedagogika rodziny – jej przedmiotem, jako subdyscypliny pedagogicznej jest wychowanie w rodzinie, obejmujące uczestnictwo dziecka i dorosłego na każdym etapie ontogenezy (od poczęcia do naturalnej śmierci) w kontekście pełnionej aktualnie roli rodzinnej” [Opozda 2011, s. 194].

Zadania te jako „pedagogiczne kształcenie rodziców, działalność oświatową – przybliża nam Wincenty Okoń [1998, s. 286] – której celem jest zaznajamianie rodziców z problemami wychowania dzieci i młodzieży w rodzinie i szkole, zwłaszcza ze sposobami zapobiegania różnym trudnościom wychowawczym i przezwyciężania ich, z problemami rozwoju biologicznego i psychicznego dzieci oraz z zagadnieniami oświaty sanitarnej”.

Bardziej szczegółowo i wieloaspektowo zadania stojące przed pedagogiką rodziny prezentuje Danuta Opozda [2011] „Pedagogika rodziny współuczestniczy w tworzeniu naukowej wiedzy famililologicznej o interdyscyplinarnym charakterze; rodzina ujmowana jest w niej dynamicznie i wieloaspektowo w kategoriach środowiska, grupy, instytucji i wspólnoty: w odniesieniu od rodziny analizowane są podstawowe procesy edukacyjne (wychowanie, kształcenie); teorie i koncepcje wychowania stanowią główną i wielokontekstową perspektywę refleksji oraz badań; szczegółowa problematyka i obszary eksploracji dotyczą głównych warunkowań poziomu i konsekwencji realizacji funkcji wychowawczej z jej podstawowymi wymiarami; zjawiska i procesy są wzajemnie silnie powiązane, zależności mają charakter cyrkularny i jeśli można je rozdzielić, to tylko dla celów poznawczych, wyodrębniając tzw. jednostki analizy; zakreślając panoramę zjawisk związanych z wiedzą o wychowaniu w rodzinie, można przyjąć trzyspektowe kryterium podziału ze względu na:

- 1) wychowanie (ujęte w kategoriach procesu) obejmujące: atrybuty wychowania zamierzonego i niezamierzonego, sfery wychowania (m.in. fizyczne, intelektualne, moralne, społeczne, patriotyczne, estetyczne, religijne), wychowanie integralne w rodzinie, metody, środki, zasady i cele wychowania w rodzinie, konfigurację emancypacyjnej i socjalizacyjnej funkcji wychowania rodzinnego oraz komunikacyjny i relacyjny wymiar wychowania w rodzinie;
- 2) osoby tworzące rodzinę – można wyodrębnić rolę macierzyńską i ojcowską, inne role rodzinne (m.in. braterskie, babci, dziadka), pozycję i rolę dziecka w rodzinie, mity dzieciństwa, świadomość wychowawczą, kulturę pedagogiczną, postawy rodzicielskie, style wychowania,

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

kompetencje wychowawcze, modele rodzicielstwa, autorytet i władza rodzicielska, błędy wychowawcze;

- 3) rodzinę – można wskazać: strukturę rodziny, podsystemy w rodzinie, wychowanie w poszczególnych etapach życia rodzinnego, atmosferę wychowawczą, współpracę rodziny z innymi zinstytucjonalizowanymi i znieinstytucjonalizowanymi środowiskami wychowawczymi, dysfunkcjonalność rodziny; ważnym przedmiotem analiz jest również wychowanie w rodzinach adopcyjnych, zastępczych i zaprzyjaźnionych, zaprzyjaźnionych także alternatywne formy życia rodzinnego” [Opozda 2011].

W świetle owego systematycznego spojrzenia na pedagogikę rodziny, pragnę przejść do ukazania zmagarów, jakie podejmuje współczesna rodzina w Polsce, aby przeciwstawić się zagrożeniom wewnętrznym i zewnętrznym. Wejście do rodzin i poznanie ich umożliwiło nam badanie młodzieży szkolnej, wypowiadającej się o spełnionych rolach w ich rodzinie: matki i ojca, życia wśród rodzeństwa, relacji z dziadkami i krewnymi. Tutaj należy bliżej zapoznać się z badaną młodzieżą.

Charakterystyka badanej młodzieży

Wgląd w polskie rodziny, w ich życie i funkcjonowanie umożliwili nam uczniowie gimnazjalni i szkół ponadgimnazjalnych, którzy z pomocą kwestionariusza ankiety wiosną 2012 roku opisali swoje życie w rodzinach, z których pochodzą. Geograficznym miejscem pochodzenia jest województwo mazowieckie, a dokładniej region radomski (dawne województwo radomskiego), województwo świętokrzyskie i fragmentarycznie województwo łódzkie. Badania prowadziło 25 magistrantów z Wydziału Humanistycznego WSH w Radomiu pod kierunkiem moim i dziekana Wydziału Humanistycznego WSH dr. Sylwestra Bębasę na próbie 3123 osób, w tym 1790 dziewcząt (57,3%) i 1333 chłopców (42,7%).

Wiek respondentów: 13-latkowie – 5,67%, 14-latkowie – 19,82%, 15-latkowie 21,81%, 16-latkowie – 20,56%, 17-latkowie – 15,59%, 18-latkowie – 10,76%, 19-latkowie – 3,55% i 20-latkowie – 0,22%. 63 osoby (2,02%) nie udzieliły odpowiedzi na temat swojego wieku, należały jednak do społeczności uczniowskiej szkół, w których prowadzono badania.

Młodzież deklarowała swoje pochodzenie najczęściej jako inteligencje 30,15%, inteligencjo-robotnicze 18,64% i inteligencjo-rolnicze 6,31%. Do pochodzenia robotniczego przyznało się 15,82% i robotniczo-rolniczego 14,50% ankietowanych. Tylko 11,46% uczniów uznało, że ich korzenie i środki na utrzymanie rodziny płyną z rolnictwa.

Inaczej przedstawia się miejsce zamieszkania badanych: 1421 osób (45,52%) mieszka na wsi, ponieważ zamieszkiwanie poza miastem we własnym domu z ogrodem stało się obecnie atrakcyjne, a tzw. ucieczka z bokowisk w miastach postępuje nadal. Duże miasta, czyli Radom i Kielce, zamieszkiwało 946 osób (30,16%). W miasteczkach i miastach do 100 tys. Mieszkańców w czasie badań przebywało 737 osób (23,60%).

Należy podkreślić, że liczna podgrupa młodzieży mieszkająca na wsi ma codzienne kontakty z miastem poprzez pobieranie nauki, szczególnie w szkołach ponadgimnazjalnych.

Warto zauważyć, że badana reprezentacja to pokolenie młodej Polski, które przyszło na świat w latach 1993–1999, a więc w czasie, w którym postępowała tzw. restrukturyzacja naszej gospodarki i robiliśmy wszystko, aby wejść do Unii Europejskiej. Ta populacja, przeżywająca okres adolescencji, zróżnicowana pod względem pochodzenia, w którym dorzewa, opowie nam, jak żyje polska rodzina w 2012 roku.

Całościowe funkcjonowanie i życie badanych rodzin możemy poznać z książki *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej* [Śledzianowski, Bębas 2013, s. 104–107], tutaj skupię uwagę na zagrożeniach rodzin, wyjazdach za granicę w poszukiwaniu pracy i skutkach, jakie niesie emigracja zarobkowa dla więzi rodzinnej oraz rozwoju osobowości nastolatków dotkniętych eurosieroctwem.

Widmo zagrożenia bezrobociem w badanych rodzinach

Po zmianach ustrojowych w Polsce po 1989 roku w ramach tzw. restrukturyzacji gospodarki pojawiło się na szeroką skalę bezrobocie. Czym ono jest? – „Bezrobocie jest stanem przeciwnym pracy rozumianej, jako działalność zarobkowa. Jako stan przymusowej bezczynności przeciwstawiania się pracy rozumianej, jako potrzeba świadczenia

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

użytecznej aktywności, a więc pracy rozumianej szerzej” [Borkowski, Marcinkowski 1999, s. 13].

W aspekcie społecznym o bezrobociu możemy mówić wtedy, kiedy liczba poszukujących pracy jest większa niż liczba wolnych stanowisk pracy. Właśnie w związku z masowym zamykaniem zakładów pracy, które funkcjonowały w okresie PRL, bezrobocie „pojawiło się w Polsce w masowej formie po 1990 roku i osiągnęło wówczas 1 milion 126 tysięcy osób” [Cekiera 2007, s. 28]. W latach następnych bezrobocie wzrosło do pięciu milionów i osiągnęło szczyt w Europie [Marzec-Tarasińska 2011, s. 142].

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku Helena Marzec [1997, s. 241–244] przeprowadziła badania na próbie 400 rodzin i aż w 174 z nich (43,5%) stwierdziła złe warunki materialne spowodowane głównie przez utratę pracy rodziców i brak środków na utrzymanie rodziny. Wróciliśmy do tamtych czasów, dlatego ponieważ nasza badana reprezentacja rodziła się w latach 1993–1999, a więc w tym okresie, gdy w kraju panowało masowe bezrobocie i wiele osób pozostawało bez pracy. Sensowne więc było pytanie 23a skierowane do respondentów: Czy Twój rodzice byli dotknięci bezrobociem?

Uzyskane odpowiedzi były następujące: Matek, które utraciły pracę było 926, tj. 29,65% i 657 ojców czyli 21,04% ogółu badanych rodzin. W rodzinach, w których pracę straciły matki (niemal w 30%) i ojcowie (21%) niewątpliwie musiały nastąpić pogarszające się warunki życia. Według badań Józefy A. Pielkovej w rodzinach dotkniętych bezrobociem, aż 89,5% dokonywało oszczędności na wyżywieniu w taki sposób, że np. 45,6% dzieci nie jadło w domu śniadania ani nie przynosiło go do szkoły [Pielkova 1997, s. 233–234].

Aby zapobiec nędzy w rodzinach bezrobotnych wprowadzono Ustawę z dnia 14 grudnia 1994 r o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu [Pilch 1995, s. 386]. Na mocy tej ustawy zarejestrowanym bezrobotnym przysługuje zasiłek z opieki społecznej. Dlatego zapytaliśmy respondentów: Czy Twoja rodzina korzystała z pomocy społecznej? Na to pytanie twierdząco odpowiedziało 598 uczniów tj. 19,15% wszystkich objętych badaniami rodzin. Biorąc pod uwagę skalę bezrobocia matek i ojców, ukazaną wyżej, zauważamy, że liczne rodziny bezrobotne nie

były objęte pomocą społeczną. W tej sytuacji, a także pewnie z nadzieją na dobre zarobki za granicą, niektórzy rodzice podejmowali wyjazdy w poszukiwaniu pracy poza Polską. Badania Julii Gorbaniuk na próbie 1490 osób ukazały, że gotowość do wyjazdu za granicę określoną, jako „zdecydowanie tak” wykazało 13%, zaś „raczej tak” – 12%. Czyli gotowość członków rodziny na rozłąkę migracyjną z powodu pracy za granicą była trudna. „Zdecydowanie nie” powiedziało 55%, „raczej nie” – 19% i 1% badanych nie udzieliło odpowiedzi [Gorbaniuk 211, s. 46–49]. J. Gorbaniuk badania przeprowadziła na terenie województw: lubelskiego, opolskiego i podlaskiego, nasze badania dotyczyły województw: mazowieckiego i świętokrzyskiego. I właśnie z tych województw – według wskazań córek i synów 286 matek (9,16%) i 732 ojców (23,43%) wyjechało za granicę w poszukiwaniu pracy. Znamienne, że spośród 926 matek dotkniętych bezrobociem (29,65%), za granicę w poszukiwaniu chleba wyjechało 286 (9,16%) czyli ponad 20% matek – mimo trudnej sytuacji bytowej miała wolę pozostania z dziećmi, aby je wychowywać. Inne decyzje podejmowali ojcowie: pracę utraciło 657 ojców (21,04%), a za granicę w poszukiwaniu pracy wyjechało 732 ojców (23,43%), a więc byli i tacy ojcowie (minimum 75), którzy dla większych zarobków wyjeżdżali za granicę, rozstając się z rodziną [por. Śledzianowski, Bębas 2013, s. 137–140].

Ukazane wyżej rozmiary bezrobocia w badanych rodzinach dotyczyły przeszłości, zaś teraźniejszość dla owych rodzin to maj i czerwiec roku 2012, kiedy prowadzono badania. Tą rzeczywistość ukazujemy niejako „tu i teraz”.

Praca i bezrobocie w badanych rodzinach

Tytanem pracy w czasach współczesnych był Jan Paweł II. Do podejmowania pracy zachęcał przykładem swojego życia, żywym słowem i pisanym wzywał: „Praca jest powinnością, czyli obowiązkiem człowieka i to w wielorakim tego słowa znaczeniu. Człowiek powinien pracować zarówno ze względu na nakaz Stwórcy, jak też i ze względu na swoje własne człowieczeństwo, którego utrzymanie i rozwój domaga się praca. Powinien człowiek pracować ze względu na bliźnich, zwłaszcza ze

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

względu na rodzinę, ale także ze względu na społeczeństwo, do którego należy, na naród, którego jest synem, czy córką, ze względu na całą rodzinę ludzką, której jest członkiem będąc dziedzicem pracy pokoleń, a zarazem współtwórcą przyszłości tych, którzy po nim nastaną w kolejnych dziejach” [Jan Paweł II 1981a, p. 15, s. 37]. Dla racji wskazanych wyżej przez Ojca Świętego, ale przede wszystkim dla utrzymania rodziny matki i ojcowie badanych uczniów pracowali, co ukazują tabele 1 i 2.

Zanim przejdziemy do analizy treści zawartych w tabelach 1 i 2, warto nawiązać do podstawowego prawa, zawartego w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka [ONZ 1963, art. 23, s. 15], która głosi:

„1. Każdy człowiek ma prawo do pracy, do swobodnego wyboru pracy, do odpowiednich i zadawalających warunków pracy oraz ochrony przed bezrobociem.

2. Każdy człowiek, bez względu na jakiekolwiek różnice, ma prawo do równej płacy za równą pracę.

3. Każdy pracujący ma prawo do odpowiedniego i zadawalającego wynagrodzenia, zapewniającego jemu i jego rodzinie egzystencję odpowiadającą godności ludzkiej i uzupełnionego w razie potrzeby innymi środkami pomocy społecznej”.

Tabela 1. Aktywność zawodowa matek

Możliwości	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Pracuje w kraju	1029	57,48	757	56,79	1786	57,19
Pracuje za granicą	107	5,98	96	7,20	203	6,50
Emerytura-renta	97	5,42	109	8,18	206	6,60
Bez pracy	490	27,38	291	21,83	781	25,00
Brak odpowiedzi	67	3,74	80	6,00	147	4,71
Razem	1790	100,00	1333	100,00	3123	100,00

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2. Aktywność zawodowa ojców

Możliwości	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Pracuje w kraju	1139	63,63	790	59,26	1929	61,76
Pracuje za granicą	163	9,11	134	10,05	297	9,51
Emerytura-renta	147	8,21	92	6,90	239	7,65
Bez pracy	176	9,83	148	11,10	324	10,38
Brak odpowiedzi	165	9,22	169	12,69	334	10,70
Razem	1790	100,00	1333	100,00	3123	100,00

Źródło: Opracowanie własne.

Jak powyższe słowa międzynarodowego prawa, przyznające prawo do pracy każdemu człowiekowi, są realizowane w Polsce w 2012 r. ukazują tabele – 1 w odniesieniu do kobiet i 2 o spełnianiu się w pracy przez mężczyzn. Biorąc pod uwagę pracę kobiet – matek w Polsce wykonywało ją 1786 tj. 57,19%. Poza granicami Polski przebywało z powodu wykonywanej tam pracy 107 matek dziewcząt i 96 matek chłopców, razem 203 (6,50%).

W ogromnej większości matki i ojcowie należeli pod względem wieku do średniego pokolenia, czynnego zawodowo. Jednak z powodu utraty zdrowia na skutek chorób, wypadków i niepełnosprawności ogółem 206 matek, czyli 6,60% uzyskało prawa do renty. Bardzo dużo matek, bo aż 781 w rodzinach dziewcząt i chłopców pozostawało bez pracy (25%). Brak odpowiedzi od 147 uczniów (4,71%) był spowodowany głównie tym, że matki zerwały kontakty z dziećmi, wyjechały za granicę i po pewnym czasie „zniknęły” albo w kraju stworzyły nowe związki partnerskie, nie zajmując się dziećmi, a one przestały się interesować mamą i jej ewentualną pracą.

Podchodząc do analizy aktywności zawodowej ojców, należy zauważyć, że mają oni więcej pracy w kraju, niż matki, gdyż tutaj znalazło pracę 1929 ojców (61,76%). Więcej też ojców pracuje za granicami Polski, ogółem 297 (9,51%). Emerytura bądź renta stała się udziałem 239 ojców (7,65%). Bez pracy w czasie badań pozostawało 176 ojców w rodzinach dziewcząt (9,83%) i 148 ojców w rodzinach chłopców (11,10%), razem 324

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

(10,38%). Bez odpowiedzi były aż 334 ankiety (10,70%). Tak częsty brak odpowiedzi łączył się – podobnie jak u matek z zerwanymi kontaktami ojca z rodziną, z obojętnością wobec niej. Można też przypuszczać, iż uczniowie wiedząc, że ojciec pracuje „na czarno”, sytuację tę woleli przemilczeć.

W oparciu o dane z zamieszczonych tabel łatwo zauważyć, że w 2012 roku bezrobociem było dotkniętych 31,50% matek, gdyż 781 z nich (25,00%) pozostawało bez pracy, inne 203 matki (6,50%) wyjechały za granicę, aby ratować budżet rodzinny. Nie lepsza była sytuacja ojców, bowiem 297 (9,51%) pracowało za granicą, 324 ojców w rodzinie pozostawało bez pracy (10,38%), oraz 334 ojców (10,70%) utrzymywało rodzinę z pracy dorywczej, pracy „na czarno”, nie legalnego handlu, działalności przestępczej. W tym czasie oficjalne dane dotyczące bezrobocia w Polsce stanowiły 13,5%¹. Oczywiście, że nie brano pod uwagę milionów młodych ludzi, którzy w poszukiwaniu pracy opuścili rodzinę i kraj.

Razem z postępującym w Polsce bezrobociem w formie masowej po roku 1990, które dotknęło kilka milionów ludzi, następowała jego ocena: „Bezrobocie to stan ekonomicznego, społecznego bezładu i materialnej nędzy tych, których ono dotknęło. W parze z nędzą materialną idzie nędza moralna, zaburzenia w życiu psychicznym. [...] Właśnie bezrobocie pozbawia człowieka jakichkolwiek nadziei, bo za co kupić chleb i wyżywić rodzinę, skąd zdobyć pieniądze na opłacenie mieszkania, wody, światła i gazu? Następny dzień zapowiada eksmisję i bezdomność. Dlatego skazanie człowieka na bezrobocie jest wyrokiem niszczącym jego godność i życie” [Śledzianowski 2004, s. 495–497].

Profesor Henryk Cudak pisze: „Bezrobocie dorosłej części społeczeństwa, w tym rodziców, nie tylko zuboża funkcje ekonomiczne i ich pochodne w realizacji zadań rodzicielskich, lecz także przyczynia się do negatywnych zjawisk społecznych w postaci narastających konfliktów między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, obojętności społecznej zagrożenia właściwej socjalizacji dzieci i młodzieży – zwłaszcza zachowań społecznych i norm etycznych” [Cudak H. 2014, s. 168]. W rodzinach

¹ TVP1 Wiadomości 28 marca 2012 podały, że w Polsce są 2 miliony 200 tys. bezrobotnych, tj. 13,5%.

dotkniętych bezrobociem pojawia się „traumatyczna sytuacja społeczno-ekonomiczna i emocjonalna [...] gdy jedno bądź oboje rodziców nie ma pracy zarobkowej. Bezrobocie ojca lub matki powoduje obniżenie środków finansowych w rodzinie” [Cudak H. 2014, s. 168]. Dlatego na podstawie badań z 2012 roku trzeba pokazać jak uboższe polska rodzina.

Dokonana analiza zaangażowania rodziców badanych uczniów w pracę w kraju i za granicą, ukazany wymiar pozyskiwania rent bądź emerytury, wsparcia bezrobotnych ze strony opieki społecznej powinny stwarzać korzystne warunki materialne dla funkcjonowania rodziny. Podkreślam, że chodzi tutaj tylko o warunki materialne, które za wysoką cenę np. migracji zarobkowej (matki – 6,50% i ojcowie – 9,51%) osiągnęli rodzice. Jan Paweł II nauczał, że praca jest koniecznością rozwoju człowieka, taka, „która nigdy nie rozbija rodziny, ale utwierdza ją w spójni i stałości” [Jan Paweł II 1981, p. 25].

Abstrahując w tym miejscu od spójni i więzi rodzinnej, a skupiając uwagę na materialnej sytuacji rodziny pozyskujemy dane, że 71,41% badanych uczniów ocenia swojej rodziny warunki materialne jako bardzo dobre i dobre. Należy sądzić, iż te opinie są zgodne z opiniami rodziców, którzy jako młodzi ludzie w okresie PRL i stanu wojennego doznali ogromnych ograniczeń (system kartkowy), dlatego są zadowoleni z tego, co mają dzisiaj – szczególnie nieograniczony dostęp do wszystkich dóbr materialnych. Liczny zastęp rodzin ze wskaźnikiem 21,55% ma bytowe warunki na poziomie dostatecznym, tzn. jak to określono: „Ledwie wiązanie końca z końcem”. „Życie na kredyt u dziadków, cioc – wujków”, itp. Warunki bytowe w swojej rodzinie jako jednoznacznie złe oceniło 5,06% uczniów. Niezdecydowanych w ocenie było niemal 2% respondentów, ale analiza wypełnionych ankiet wskazuje na niezadowolenie ich, lub wręcz rozczarowanie sytuacją bytową w rodzinie. Należy przyjąć, że 28,59% młodzieży szkolnej ocenia negatywnie bądź krytycznie sytuację bytową swojej rodziny.

W stosunku do badanych w roku 2007 – 1212 uczniów aktualne oceny dotyczące 3123 ankietowanych w roku 2012 wskazują na regres w warunkach materialnych badanych rodzin. Przed pięciu laty warunki materialne rodziny oceniono następująco: bardzo dobre – 31,68%, dobre – 54,95%, dostateczne – 10,89%, złe – 1,24% i brak odpowiedzi – 1,24%

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

[Śledzianowski 2008, s. 143–145]. Zestawiając te dane zauważamy, że warunki materialne bardzo dobre wzrosły o 4,89%²; warunki materialne dobre spadły w rodzinach w 2012 r. o 20,11%. Spadek ten zaznaczył się wzrostem o niemal 5% na korzyść warunków bardzo dobrych, ale też o 10,66% na korzyść warunków dostatecznych i o 3,82% na rzecz warunków złych.

Podkreślić należy, że w roku 2012 badaniami objęto inne rodziny niż pięć lat wcześniej. Jednak trzeba zauważyć, że pogłębia się rozwarstwienie społeczne na bogatych i popadających w ubóstwo, a nawet nędzę. „Obok ubożenia materialnego członkowie rodzin doświadczają wielu negatywnych stanów psychicznych: lęku, wstydu, poczucia krzywdy oraz coraz mniejszej wartości” [Pielkova 1997, s. 236].

Opieka nad badanymi uczniami w okresie wyjazdów rodziców do pracy za granicę

W związku z wyjazdami rodziców za granicę w poszukiwaniu pracy, badanym uczniom postawiono pytanie: „Jeśli rodzice wyjechali lub są za granicą, kto opiekuje się waszą rodziną? Zbiór odpowiedzi dotyczył przeszłych wyjazdów i aktualnych, przybierając następujące statystyczne rozmiary: Ojcowie wyjeżdżali w ponad 23% i zwykle zastępowały ich matki, ale tylko w 13%. Wyjeżdżające matki zastępowali ojcowie w 6,12%, w stosunku do ogółu ojców, ale też nie w pełni rekompensowali wyjeżdżające matki, gdyż wyjechało ich 9,16%. Te luki wypełniali zwykle dziadkowie i rodzeństwo. Szczególnie w tych rodzinach, w których oboje rodzice jednocześnie wyjechali z kraju. Właśnie w tych rodzinach, gdy rodzice podejmowali decyzje o wspólnym wyjeździe, oraz w niepełnych rodzinach, w których samotna matka – rzadziej ojciec – wyjeżdżali w celach zarobkowych, opiekę nad respondentami zlecali najstarszym dzieciom. W 65 rodzinach dziewcząt i 48 chłopców starsze rodzeństwo podejmowało opiekę nad respondentami, jako młodszymi i najmłodszymi w rodzinie (3,62%). Dziadek i babcia – dziadkowie z obojga stron –

² Mieć – posiadać materialny dobrobyt, to hasło nośne w XXI wieku. Tymczasem Helena Marzec przestrzega w książce: *Dobrobyt materialny szansą czy zagrożeniem wychowania w rodzinie* [2006].

podejmowali opiekę w 113 rodzinach (3,62%). Po matce i ojcu najczęściej (w rodzinach, w których rodzic wyjechał) opiekę podejmowała babcia. Same babcie troską o wnuków roztoczyły w 181 rodzicach (5,80%). Gdy jednak brakowało dziadków i dzieci były małe, opiekę nad nimi zlecali wyjeżdżający rodzice: cioci, wujkowi, krewnym. Opieki od takich krewnych doznały dzieci z 28 rodzin (0,90%). Smutne wręcz traumatyczne jest wyznanie 6 jedynaczek i 15 jedynaków, „zostałam sama”, „zostałem sam”, ponieważ rodzice wyjechali za granicę (0,67%). Wśród „innych”, którzy podjęli opiekę były trzy macochy i dwóch ojczymów opiekujących się respondentami, gdy ojciec lub matka wyjechali. W przypadku jednego chłopca tym opiekunem był pradziadek.

Należy stwierdzić, że przy wyjazdach za granicę rodzice mobilizowali wszystkie siły, jakie były możliwe, nawet rodziców chrzestnych, aby czuwali nad rodzinnym gniazdem.

Emigracja zarobkowa, czyli wyjazdy z kraju w poszukiwaniu pracy przez rodziców, dotknęła 224 dziewcząt (12,51%) i 238 chłopców (17,85%), razem 462 osoby z badanej reprezentacji (14,80%). Funkcje opiekuńcze i wychowawcze spełniali dziadkowie, rodzeństwo, krewni i powinowaci. W 21 przypadkach badani uczniowie zostali pozostawieni bez żadnej opieki (0,67%).

Zjawisko eurosieroctwa w skali kraju dotyczy setek tysięcy dzieci. Profesor Krystyna Ostrowska w roku szkolnym 2009/2010 w placówkach szkolnych na obszarze kraju objęła badaniami 3 384 164 uczniów. Z liczby 180 447 uczniów, stanowiących 5,3% populacji badanych dzieci i młodzieży, miało rodziców pracujących za granicą [Ostrowska 2011, s. 23]. Dane te odnoszą się do 55,5% uczniów w polskich przedszkolach, szkołach, bowiem nie wszyscy nauczyciele pozytywnie odnieśli się do badawczego projektu K. Ostrowskiej. Natomiast ci nauczyciele, którzy podjęli współpracę, przekazali informację, że „w jednej czwartej placówek znajdują się dzieci, których rodzice pracują za granicę i ten fakt ma różnorakie, najczęściej negatywne, skutki dla rozwoju i przebiegu procesu kształcenia i wychowania ich dzieci” [Ostrowska 2011, s. 46].

Ewa Winnicka przed siedmioma laty pisała: „Wstydliwym efektem ubocznym obecnej fali emigrującej jest osamotnienie dziesiątek tysięcy dzieci, które nie mieszczą się w planach rodziców i zostają w kraju. Ale

i te wywiezione przechodzą traumę wykorzenienia. Emigracja rozrywa rodzinę. Zwłaszcza taką, która wcześniej była krucha” [Winnicka 2007, s. 34–40]. Z upływem lat trzeba stwierdzić, iż emigracja zarobkowa pomnożyła eurosieroctwo do setek tysięcy polskich dzieci. Porównując to zjawisko do wzrastającej fali powodziowej, można oczekiwać, że zagrożeń i patologii niesie ono z sobą coraz więcej.

Fala zagrożeń i patologii wdziera się do polskich rodzin

Nawiązując do badań z roku 2012, w których analizą objęto 3123 rodziny największym problemem negatywnym w życiu tych rodzin było bezrobocie i wyjazd z poszukiwaniu pracy w Unii Europejskiej i w innych – razem 27 krajów świata [Śledzianowski, Bobas 2013, s. 159–160]. Poprzez zarobkową emigrację rodzice tracili codzienny kontakt opiekuńczo-wychowawczy na długie miesiące i lata. Niewątpliwie wbrew *Karcie Praw Rodziny*, która głosi: „Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, mają pierwotne, niezbywalne prawo i pierwszeństwo do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców” [Stolica Apostolska, 1993, art. 5]. Trzeba także odwołać się do *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*: „Każdy człowiek ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa swej osoby” [ONZ 1963, art. 3]. Życie i bezpieczeństwo, poczucie wolności zapewniają dziecku rodzice; ze względu związek prenatalny, narodziny i karmienie dziecka na pierwszy plan wysuwa się matka. Matka jest najbardziej (i najczęściej) kochana przez 1354 ankietowanych (43,35%) wśród członków rodziny [Śledzianowski, Bębas 2013, s. 182]. Inaczej układają się relacje z matką u 229 uczniów (7,33%), których matki przebywają za granicą.

W tej podgrupie 11 córek i 13 synów (0,77%) żyje ze świadomością, że są porzuceni przez matkę, która zerwała więzi z rodziną, wchodząc w nowy związek partnerski [Śledzianowski 1999, s. 98–116]. Dla tych i innych wielorakich racji Ojciec Święty Jan Paweł II apelował, aby „matki nie były w praktyce zmuszane do pracy poza domem i aby ich rodziny mogły godnie żyć i rozwijać się pomyślnie nawet wtedy, gdy kobieta poświęca się całkowicie własnej rodzinie” [Jan Paweł II 1981, nr 23]. Z powodu wyjazdów matek, ich rozstań z rodziną, rzadkich kontaktów,

alkoholizowania się matki obecnej w rodzinie 177 respondentów (5,67%) stwierdziło, że najwięcej cierpienia w rodzinie doznało od matki. Negatywny w dużej mierze wpływ na zaburzenia relacji między matką a badanymi miały nowe związki małżeńskie i konkubencje, które miały odniesienie w stosunku do 126 badanych uczniów (4,03%). Owe nowe związki matek często następowały, gdy przez wiele lat ojciec pracował za granicą.

Skala utraty ojca przez badaną populację w związku z podejmowaną pracą poza granicami Polski okazała się o wiele większa. W momencie prowadzenia badań brakowało ojca w 479 rodzinach (15,34%). Poczucie porzucenia przez ojca i całkowicie zerwanych więzi przeżywało 81 córek i 65 synów (4,67%), co miało miejsce najczęściej w związku z rozwodem rodziców. Dlatego słuszna jest ocena tego zjawiska.

„Dramatem są rozwody, które promują się dziś, jako wielkie osiągnięcia. Ale powiedzmy to głośno – to jest patologia, na której najbardziej cierpią dzieci. Nie ma czegoś takiego jak kulturalne rozejście, lecz są wielkie zranienia, z powodu, których cierpią wszyscy, rozbita rodzina, a także my jako społeczeństwo” [Blikowska, Kozubel 2012, s. 36–37].

Z powodu rozstania z ojcem, licznych zawodów jak porzucenie rodziny, zdrady małżeńskie, alkoholizm i pasożytnictwo rodzinne, stosowana przemoc 453 uczniów doznało najwięcej cierpienia w rodzinie od ojca (14,50%). Profesor Maria Ziemska pisała, że „utrata rodzica w rodzinie jest dla dziecka zawsze szokiem uczuciowym i pozostawia w nim trwałe urazy, który może doprowadzić do pojawienia się u dziecka lęków, może wywołać depresję czy też pewne objawy nerwicy” [Ziemska 1973; por. Brągiel 1997, s. 176].

Należy w tym miejscu przy kreowaniu negatywnego obrazu ojca w mediach, zwrócić uwagę na pozytywną jego rolę w rodzinie, której przejawem jest w 29,07% największa miłość do ojca wśród członków rodziny, którą zadeklarowało 509 córek i 399 synów [Śledzianowski, Bębas 2013, s. 182]. Miłość, serdeczność do ojca ogółem wyraziło 2191 uczniów (70,16%). Szacunek, uznanie i cześć dla ojca okazuje 1308 osób (41,88%). Na tle całej reprezentacji stosunek obojętny i negatywny wobec ojca ma 445 osób tj. 14,25% [Śledzianowski, Bębas 2013, s. 175].

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Ukazane wyżej zaburzenia w relacji między badanymi uczniami i ich rodzicami, wskazują na rozmiary zagrożenia i patologii o rozmiarach społecznych. W tym miejscu przywołuję wybitnego socjologa Ks. Profesora Władysława Piwowarskiego, który w czasie wykładów uczył studentów, że gdy jakieś negatywne zjawisko przekracza wskaźnik pięciu procent, należy mówić o zagrożeniu i zjawisku patologii w życiu społecznym. W badaniach, do których się odwołujemy z dużych miast, uczestniczyła w nich młodzież szkolna z Kielc i Radomia. Miasta te mają w przybliżeniu po 200 tysięcy mieszkańców. Złodzieje kieszonkowi pojawiają się wszędzie, ale gdyby występowali w tych miastach w skali 5%, to Kielce i Radom miałyby po 10 tysięcy złodziei kieszonkowych. I któż obroniłby się przed taką plagą...

Nic dziwnego, że zaburzone relacje w badanych rodzinach odbijają się w sferze emocjonalnej i osobowej u badanej młodzieży. Symptomaticznych zaburzeń u 177 osób (5,67%) respondentów jest brak miłości do najbliższych osób, jak matka, ojciec, rodzeństwo, a 30 osób (0,96%) zamknęło się w egocentrycznym kręgu miłości wobec siebie, a przecież nastolatki – jak kwiaty wiosną – otwierają się z natury na miłość altruistyczną. 14 innych osób (0,46%) z głębokimi urazami deklaruje, że nikogo nie darzy miłością. A więc osaczeni w samotności, doświadczeniu sieroctwa.

„Poczucie osamotnienia u dzieci wiąże się z jego negatywnymi konsekwencjami. W wyniku braku zaspokojenia podstawowych potrzeb w środowisku rodzinnym – pisze Profesor Sławomir Cudak – powstają zagrożenia zjawisk socjalizacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Konsekwencje tego stanu psychicznego dziecka wynikają stąd, że poczucie jego osamotnienia tworzy sumę negatywnych doświadczeń, przeżyć, jakich ono doznaje, oraz zachowań, które podejmuje reagując na określoną sytuację swojego życia. Na osamotnienie zostało <<skazane>> dziecko wskutek zaistniałych warunków w rodzinie, ogółu oddziaływań prowadzących do osłabienia więzi między dzieckiem a rodzicem lub obojgiem rodziców, rodzeństwem, innymi członkami rodziny” [S. Cudak 2014, s. 176].

Z badanej populacji żadnej wdzięczności nie przeżywa do matki 15 osób (0,48%), do ojca 148 osób (4,74%). Rozbicie więzi małżeńskiej w pewnych rodzinach negatywnie wpływa na więź braterską i siostrzaną. Dlatego 114 osób (3,65%) nie przeżywa żadnej miłości i wdzięczności w relacjach z rodzeństwem. O głębokich zranieniach w psychice badanych uczniów świadczą odpowiedzi 106 dziewcząt i 117 chłopców (7,14%), że nikt z rodziny nie zapisał się dobrze w ich pamięci i sercu. A jeśli tak negatywna jest ocena życia w rodzinie pochodzenia – generacyjnej – to jakby konsekwencją płynącą z tych doświadczeń jest kategoryczne odrzucenie małżeństwa i rodziny prokreacyjnej przez 76 dziewcząt i 59 chłopców (4,32%) [Śledzianowski 2014, s. 146–147]. Ukazane tutaj kształtujące się postawy życiowe badanych uczniów, świadczą o izolacji i osamotnieniu w rodzinie i przestrzeni społecznej. Gdyż w takich układach rodzinnych, gdzie nie ma troski o dziecko, nie są zaspokajane potrzeby psychiczne dziecka, wzrasta w nim poczucie sieroctwa. Profesor Henryk Cudak na podstawie własnych badań stwierdza, że „dzieciom z poczuciem sieroctwa duchowego, aż 27,2% matek i 47,8% ojców nigdy nie okazywało uczuć serdeczności. Brak zewnętrznych symptomów uczuć kształtują u dzieci przekonanie, że są niekochane i nieakceptowane, że swym istnieniem sprawiają kłopoty swoim rodzicom” [Cudak H. 1998; por. Olearczyk 2008, s. 41–42].

Właśnie te dzieci żyjące w pełnym lub niepełnym kręgu rodzinnym – jednak żyjące w rodzinie – na pytanie: Kogo zaliczasz do członków Twojej rodziny? (Wymień). Odpowiadają: „nikogo”, albo milczą – 250 osób (8,01%). Podczas gdy inni uczestnicy badań wymieniają: rodziców – 16,75%, matkę – 44,92%, ojca – 42,87%, rodzeństwo – 52,75%, wszyscy bliscy krewni – 19,82%, dziadkowie od mamy – 31,48%, dziadkowie od taty – 22,83%, rodzeństwo mamy – 9,25%, rodzeństwo taty – 5,54% [Por. Śledzianowski, Bobas 2013, s. 210–212].

Znamienne są zachowania owych 8,01% uczniów w przedziale 13–18 lat, którzy nawet matki i ojca nie zaliczają do rodziny, a przez ich dysfunkcyjny i patologiczny obraz odrzucają rodzeństwo, babcię i dziadków, krewnych. Żyją w rodzinie, a psychicznie w głębokim osamotnieniu, sieroctwie. Badania profesora H. Cudaka potwierdzają, że „identyfikacja społeczna dzieci z poczuciem osamotnienia z zachowaniami i mo-

delem życia ojca i matki w środowisku rodzinnym jest niepełna, bardzo mała lub żadna” [Cudak H. 2001]. Na owej podgrupie 250 osób (8,01%) trzeba stwierdzić, iż identyfikacja z rodzicami jest żadna. Świadczy o zagubieniu we własnej rodzinie, o społecznym sieroctwie.

Powinność pedagogiki wobec współczesnej rodziny

Wiadomo, że powinność to na pierwszym miejscu „obowiązek, konieczność natury moralnej”. W zależności od uwarunkowań będą to powinności osobowe, rodzinne, służbowe, obywatelskie, gospodarskie i inne [Szymczak (red.) 1979, t. 2, s. 870]. Powinność łączy się ściśle z dojrzewaniem i pełnym rozwojem osobowym człowieka. Dziecko uczy się w rodzinie, co należy czynić, aby być zdrowym, dobrym uczniem, a przede wszystkim dobrym człowiekiem. Tymczasem procesy wychowawcze w rodzinie zakłócają bezrobocie i wyjazdy rodziców za granicę w poszukiwaniu pracy, z czym łączy się tzw. eurosieroctwo. Największe badania dotyczące tego problemu – wskazane wyżej, dokonane przez prof. K. Ostrowską, dotyczące niemal 189 tysięcy uczniów – eurosierot, odkrywają złożone negatywne skutki owego problemu. Nauczyciele zauważyli następujące niekorzystne zmiany i zachowania u tych uczniów: tęsknotę za rodzicem/rodzicami, brak poczucia bezpieczeństwa, pogorszenie wyników w nauce, spadek motywacji do nauki, wagarowanie, brak uporządkowanego i zharmonizowanego porządku dnia, nie przygotowanie się do zajęć szkolnych, zaległości w nauce [Ostrowska 2010, s. 39]. Celem tych badań był zasięg eurosieroctwa wśród uczniów w szkołach, jego skutki dla przebiegu i procesu kształcenia i wychowania, zaś w badaniach własnych skupiliśmy uwagę na wpływie eurosieroctwa na integralność rodziny, na zaburzenia w sferze emocjonalnej i rozwoju osobowym badanych dziewcząt i chłopców, których rodzice – matka lub ojciec, czy też oboje w poszukiwaniu pracy wyjechali za granicę.

W sytuacji dalszego wzrastającego bezrobocia w kraju w 2014 roku, jego negatywnych skutków dla materialnego bytu rodzin, emigracja zarobkowa będzie się pogłębiać, a wraz z nią dysfunkcjonalność i patologizacja rodzin, w których najwyższą cenę płacą dzieci – pisze Jan Paweł II –

„pozbawione własnego ojca czy matki – zostają skazane na faktyczne sieroctwo, chociaż prawdziwi rodzice nadal żyją” [Jan Paweł II 1994, nr 14].

Stąd też prawdziwa pedagogika rodziny na pierwszym miejscu winna ukazywać naturalną, wrodzoną i niezastąpioną rolę matki i ojca w życiu i rozwoju dziecka. Poznaje ono swoją tożsamość: rodzinną, społeczną, narodową i ludzką przez doświadczanie matki i ojca od zarania swojego życia, albo może pozostać „niczyje” [por. Skwarnicki (opr.) 1960, s. 318–322], wyobcowane, sieroce.

Kochający rodzice swoją obecnością pomagają dziecku odkryć i poznać swoją płeć oraz zaakceptować ją: dziewczynka przez miłość i uznanie dla matki; chłopiec przez pozytywne ciągłe relacje z ojcem [por. Śledzianowski 2000, s. 52–62]. W codzienności miłości rodzicielskiej dzieci odkrywają piękno życia i wzajemnego dopełniania się w „bezinteresownym darze” [Jan Paweł II, tamże] – jak mówi Papież – Polak – kobiety, żony i matki; mężczyźni, męża i ojca. Ukazanie dzieciom przez rodziców komplementarności ról męskich i żeńskich w rodzinie jest podstawą socjalizacji w świecie, w którym w ładzie i pokoju żyją kobiety i mężczyźni.

Współczesna pedagogika – w prawdzie względem natury człowieka winna wyjść naprzeciw zagrożeniom i patologiom, w które nie zawsze z własnej winy uwikłani są rodzice np. w sytuacji utraty pracy i utrzymującego się bezrobocia. A co za tym idzie wyjazdów za granicę w poszukiwaniu chleba. W odniesieniu do tych rodzin i dzieci – eurosierot, jak wnioskują prof. K. Ostrowska „istnieje pilna potrzeba przygotowania programów wsparcia dla dzieci i młodzieży z rodzin, w których rodzice wyjechali za granicę do pracy. Niezbędne jest przygotowanie odpowiedniej liczby kompetentnych pedagogów, psychologów i innych pracowników, którzy na co dzień będą wspierać nauczycieli w pracy z uczniami przeżywającymi trudności w rozwoju emocjonalnym, społecznym, duchowym a jednocześnie podejmującymi się pełnienia obowiązków osób dorosłych” [Ostrowska 2011, s. 47–48].

Papież Franciszek swoim zaangażowaniem sercem w sytuacje ludzkości, które są naznaczone konfliktami, wojnami, kataklizmami, licznymi zagrożeniami dla rodzin, zachęca w całej wspólnotie wierzących Kościoła, wszystkich ludzi dobrej woli, aby zaangażowali się w niesienie pomo-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

cy i obecność z cierpiącymi i zagubionymi: „Osobiste doświadczenie poddania się towarzyszeniu i leczeniu, zdolność ukazania z całą szczerością własnego życia wobec towarzyszącej nam osoby uczy nas cierpliwości i zrozumienia wobec innych i czyni nas zdolnymi do wzbudzania w nich zaufania, otwarcia i gotowości wzrastania” [Papież Franciszek 2013, nr 172]. To zaufanie, ożywiana nadzieją i podjęcie wzrastania młodego pokolenia – w czas braku rodziców – podejmowali dziadkowie, doświadczeni przez życie pedagogowie, których trzeba zauważyć i włączyć w pedagogizację dla ratowania osieroconego młodego pokolenia [Śledzianowski 2011, s. 173–196].

Bibliografia

- Bajda J. (1978), *Wprowadzenie do teologii dzietności*, „Chrześcijanin w świecie” nr 71/1978.
- Blikowska J., Kozubel M. (2012), *Dlaczego matki zabijają dzieci*, „Uważam Rze” nr 30/2012.
- Borkowski T., Marcinkowski A.S. (1999), *Bezrobocie w perspektywie socjologicznej*, [w:] *Socjologia bezrobocia*, Katowice.
- Bragiel J. (1997), *Czynniki determinujące sukces dziecka z rodziny rozwiedzionej*, [w:] H. Cudak (red.) *Rodzina na progu XXI wieku*, Łowicz.
- Cekiera Cz. M. (2007), *Pomoc rodzinie zagrożonej bezrobociem*, [w:] B. Kołdon (red.), *Profilaktyka resocjalizacja rewalidacja z pomocą rodzinie*, Sandomierz – Stalowa Wola.
- Cudak H. (2014), *Makrospołeczne dysfunkcje a zagrożenia we współczesnej rodzinie*, [w:] *Tradycja i współczesne nurty w opiece, wychowaniu i resocjalizacji w Europie*, red. S. Bębas, E. Kielska, Wydawnictwo WSH, Radom.
- Cudak H. (2001), *Osamotnienie dziecka we współczesnej rodzinie*, „Pedagogika społeczna” nr 2/2001.
- Cudak H. (1998), *Zaspokajanie potrzeb psychicznych w rodzinie a sieroctwo duchowe dzieci*, [w:] T. Sołtysiak (red.), *Sieroctwo społeczne*, Włocławek.
- Cudak S. (2014), *Konsekwencje emocjonalne i społeczne u dzieci z poczuciem osamotnienia w rodzinie*, [w:] S. Bębas, E. Kielska (red.), *Tradycja i współczesne nurty w opiece, wychowaniu i resocjalizacji w Europie*, Wydawnictwo WSH, Radom.
- Gorbaniuk J. (2011), *Gotowość członków rodzin na rozłąkę migracyjną z powodu pracy za granicą*, [w:] A. Grabarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.) *Rodzina w środowisku lokalnym*, wyd. Koraw, Rzeszów.
- Jan Paweł II (1981), *Familiaris consortio*, Rzym.
- Jan Paweł II (1981a), *Laborem exercens*, Poznań.
- Jan Paweł II (1994), *List do Rodzin*, Rzym.

Człowiek w świecie ryzyka

- Magier P. (2011), *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, Tom XV, TNK UL, Lublin.
- Marzec-Tarasińska A. (2011), *Miedzy dysfunkcją a patologią – o potrzebie wsparcia rodzin z problemem bezrobocia*, [w:] A. Grabarz, B. Szluz, M. Urbańska, W. Walc (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka*, Rzeszów.
- Marzec H. (1997), *Bezrobocie jako czynnik kryzysowy w współczesnej rodzinie polskiej*, [w:] H. Cudak (red.), *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Łowicz.
- Marzec H. (2006), *Dobrobyt materialny szansą czy zagrożeniem wychowania w rodzinie*, Piotrków Trybunalski.
- Skwarnicki M. (opr.) (1960), *Niczyja. Wstrętny bachor*, [w:] *Moi rodzice*, „Znak”, Kraków.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Olearczyk T.E. (2008), *Sieroctwo i osamotnienie*, Kraków.
- Opozda D. (2011), *Pedagogika rodziny*, [w:] *Encyklopedia Katolicka Tom XV*, TNKUL, Lublin.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych (1963), *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, PWN Warszawa.
- Ostrowska K. (2011), *Nauczyciele o rozmiarach i problemach dzieci, których rodzice wyjeżdżają w celach zarobkowych za granicę*, [w:] B. Kałdon, I. Kurlak (red.), *Wokół problematyki pomocy w rodzinie w sytuacji kryzysowej*, Sandomierz- Warszawa.
- Papież Franciszek (2013), *Ewangelii gaudium*, Rzym.
- Pielkowska J.A. (1997), *Opieka i wychowanie dzieci w rodzinach dotkniętych bezrobociem*, [w:] H. Cudak (red.) *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Łowicz.
- Pilch T. (1995), *Bezrobocie nowa kwestia społeczna*, [w:] T. Pilch, J. Laparczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Sobór Watykański II (1968), *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Pallottinum, Poznań.
- Stolica Apostolska (1993), *Karta Praw Rodziny*, Rzym.
- Szymczak M. (red.) (1981), *Słownik Języka Polskiego*, Tom III, PWN, Warszawa.
- Szymczak M. (red.) (1978), *Słownik Języka Polskiego*, Tom II, PWN, Warszawa.
- Śledzianowski J. (2000), *Ach! Ten tata...*, Kielce.
- Śledzianowski J. (2011), *Dziadkowie z pomocą wnukom*, [w:] *Człowiek w obliczu trudnej sytuacji życiowej*, red. B. Kałdon, I. Kurlak, Sandomierz – Warszawa.
- Śledzianowski J. (2014), *Polska rodzina w przestrzeni Unii Europejskiej*, [w:] S. Bębas, E. Kielska (red.), *Tradycje i współczesne nurty w opiece, wychowaniu i resocjalizacji w Europie*, Wydawnictwo WSH, Radom.
- Śledzianowski J. (2008), *Rodzina międzypokoleniowa w Polsce na progu XXI wieku*, Kielce.
- Śledzianowski J. (2000), *Rodzina stróżem kultury materialnej i duchowej narodu*, [w:] Śledzianowski J. (red.), *Kultura pokoju w rodzinie i przez rodzinę*, Tenże, Kielce.
- Śledzianowski J. (2004), *Rozwój człowieka przez pracę – jego degradacja w bezrobociu*, „Kielecki Przegląd Diecezjalny” nr 5/2004.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Śledzianowski J., S. Bobas (2013), *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*, JEDNOŚĆ, Kielce.

Śledzianowski J. (1999), *Zranione ojcostwo*, Kielce.

Winnicka E. (2007), *Raport Eurosieroty*, „Polityka” nr 46/2007.

Ziemska M. (1973), *Rodzina a osobowość*, Warszawa.

„ZAWIROWANY” ŚWIAT – SOCJOPEDAGOGICZNE SPOJRZENIE NA ZABURZENIA ZACHOWANIA I EKSPERYMENTY Z SUBSTANCJAMI PSYCHOAKTYWNYMI W MŁODYM POKOLENIU

Mariusz Jędrzejko

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

**„Swirly” word – abnormal behavior and experimentation with
psychoactive substances among youth**

Abstract: A feature of modern times is the growth of disorders and addiction – a problems that is growing very rapidly in the young generation. To old addictions (tobacco, alcohol and drugs come new – computer addiction, sex addiction, gambling addiction and new drugs addiction. Author analyzes these threats and presents their underlying causes.

Key words: social change, youth, abnormal behavior, risky behaviour, addictions.

Wprowadzenie

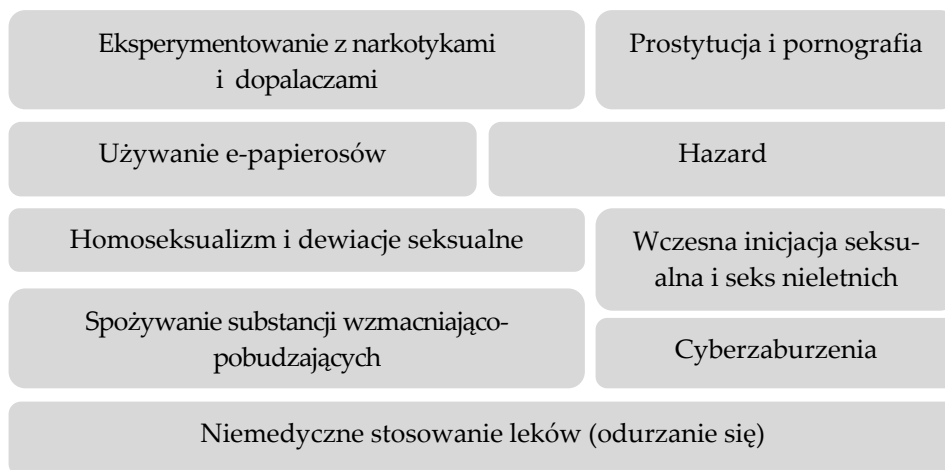
Fakty empiryczne są nieubłagalne – w polskim społeczeństwie, coraz lepiej wykształconym, z powszechnym dostępem do edukacji i opieki zdrowotnej, wieloszczeblową edukacją i profilaktyką – od niemal trzech dekad wzrasta odsetek ludzi wchodzących w osobisty kontakt z ryzykiem (eksperymenty narkotykowe, używanie dopalaczy, nadużywanie leków bezreceptowych w celu odurzenia się, picie alkoholu, niebezpieczne zachowania seksualne, ryzykowna jazda samochodem, życie wieczorno-nocne, cyberagresja), a także przemoc wobec rówieśników i agresja wobec mienia, w wyniku czego zagrożone jest ich zdrowie (psychiczne, somatyczne) oraz społeczne funkcjonowanie. Nowy zjawiskiem – o dynamice nie znanej od dziesięcioleci – jest wzrost dokonanych samobójstw oraz prób samobójczych. Badacze zachowań kompulsywnych

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

i ryzykownych w młodym pokoleniu zwracają także uwagę na takie problemy jak chemiczne wspomaganie się w kulturystyce, używanie substancji pobudzająco-wzmacniających w okresach egzaminacyjnych (studenci, maturzyści, gimnazjaliści przy egzaminach końcowych) oraz przyspieszoną inicjację seksualną i szeroką oglądalność pornografii.

Wymienione wyżej zagrożenia dotyczą szczególnie młodych ludzi, bowiem do tego pokolenia „adresowane” są niemal wszystkie współczesne ryzyka. I tak w badaniach analizowanych przez Czesława Cekierę z lat 2000–2010 ukazuje się obraz społeczeństwa, w którym coraz większy jego odsetek ma regularny kontakt z substancjami psychoaktywnymi i zachowaniami niebezpiecznymi [Cekiera 2011, s. 14–15], a tym, co charakterystyczne dla kolejnych lat jest wzrost zachowań szczególnie ryzykownych, generujących niebezpieczeństwo poważnych powikłań psychicznych i somatycznych oraz wchodzenia w obszary kolejnych patologii. Na inny, ważny i narastający w szybkim tempie problem – codziennego obcowania z rozerotyzowaną kulturą i wciąganie w mechanizmy ekshibicjonizmu – wskazuje Jacek Kurzępa [2013, s. 62].

Rysunek 1. Najszybciej rozwijające się patologie, zachowania nienormatywne i ryzykowne w Polsce po roku 2000



Źródło: opracowanie własne.

Jedynym obszarem, w jakim udało się dokonać widocznych pozytywnych zmian jest palenie tytoniu (z zastrzeżeniem, że od dwóch lat narasta zjawisko palenia e-papierosów), choć odsetek palących nastolatków ciągle oscyluje powyżej 15%.

Konsekwencją tych zjawisk jest konieczność tworzenia nowych programów profilaktycznych związanych z nie znanymi wcześniej ryzykami, np. używaniem dopalaczy, cybersekssem, cyberprzemocą oraz pedofilią internetową. Jak uważa wybitny znawca profilaktyki Zbigniew Gaś ograniczanie i eliminowanie czynników ryzyka tkwiących w bezpośrednim otoczeniu psychologicznym i społecznym nastolatków obejmuje szereg różnych zmiennych [Gaś 2011, s. 8–9]. Okazuje się, że kluczowe z nich związane są ze środowiskiem rówieśniczym, rodziną, szkołą lokalną społecznością, specyficznymi cechami jednostki – nie trudno jest przy tym zauważyć, że niektóre z nich są w procesie głębokiej destrukcji (widać to szczególnie po wzroście rozwodów, długotrwałych rozłąkach ekonomicznych małżonków, nowych modelach pracy). Równolegle do czynników ryzyka diagnozuje się czynniki ochronne, które jak wskazują liczne badania tracą swoje dotychczasowe znaczenie i moc, zwłaszcza te związane z zorganizowaną społeczną aktywnością młodzieży (np. harcerstwo), duchowością, wychowawczą rolą rodziny.

Punktem wyjścia do podjętych rozważań są zgromadzone wyniki różnych badań dotyczących zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży prowadzonych w latach 1992–2013 m.in. przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Narkotykowych, CBOS, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, autorskie badania Jana Śledzianowskiego i Czesława Cekiery, rozważania profilaktyczne Zbigniewa B. Gasia, Jacka Kurzępy, Marka Dziewieckiego i Zygfrieda Juczyńskiego analizy Henryka Kieresia i Urszuli Dudziak oraz badania realizowane w Katedrze Pedagogiki Wyższej Szkoły Biznesu i Centrum Profilaktyki Społecznej. I tak sondaż wstępny do badań zasadniczych zrealizowany w I kwartale 2014 roku na terenie Zagłębia, Górnego Śląska i Mazowsza wykazał szerokie spectrum czynów ryzykownych, jakich doświadcza współczesny nastolatek – uczniowie szkół gimnazjalnych wskazali na 16 typów zachowań ryzykownych, jakich doświadczyli osobiście lub znane im są z zachowań rówieśników

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

w ich klasie (używanie alkoholu, narkotyków, dopalaczy, e-papierosów, papierosów, niemedyczne stosowanie leków, nadużywanie napojów energetycznych; aktywność seksualna nieletnich; korzystanie z prostytucji; prostytucja nieletnich; oglądanie filmów pornograficznych; udział w zorganizowanych bójkach; piractwo internetowe; buyilling; życie wieczorno-nocne; nadużywanie technologii cyfrowych).

Dodajmy już na wstępie, że nie są to jedyne problemy dostrzegane w diagnozach społecznych, badaniach naukowych oraz praktyce medycznej, sądowej czy pedagogiczno-psychologicznej, lecz także przez nauczycieli¹, rodziców:

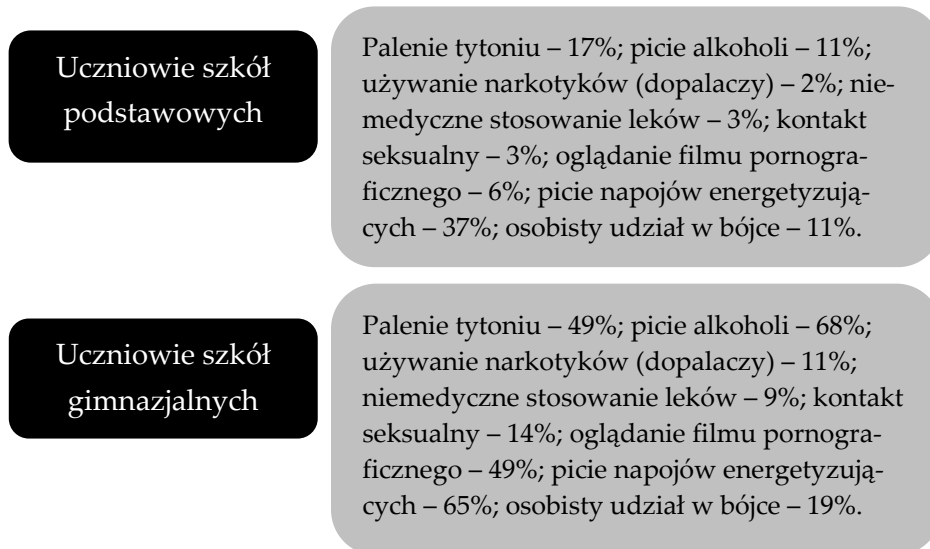
- pedagog szkolny [12 lat praktyki, gimnazjum]: „Uczniowie są coraz bardziej odważni w prezentowaniu wszelkich postaw „odmieńczych” i dziwacznych i jak myślę mają do tego przyzwolenie w domu. Co trzecia dziewczynka ma po kilka kolczyków, sponki z pierściongu, mamy nawet taką po operacji plastycznej nosa i uszu, choć nikt z nas jako rodziców nie dostrzegał by takiej potrzeby”;
- pedagog szkolny [11 lat praktyki, szkoła podstawowa]: „Żadna z trzech prób ograniczenia przynoszenia przez uczniów telefonów komórkowych do szkoły nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Kiedy zrobiliśmy zajęcia dla rodziców o netykcie przyszło raptem 40–50 osób. [...] Rodzice nie chcą uczestniczyć w naprawdę przydatnej profilaktyce”.

Jak już wskazano wcześniej nasileniu uległy także czyny szczególnie niebezpieczne – rok 2013 i 2014 przyniósł trudny do jednoznacznego wyjaśnienia (co do przyczyn) wzrost prób i udanych aktów samobójczych młodych Polaków (takiej skali wzrostu w cyklu dwuletnim nie było w Polsce od blisko 50 lat). Jeśli nawet w niektórych statystykach policyjnych wskazuje się zmniejszenie części przestępstw i wykroczeń popełnianych przez nieletnich, to statystyki te obarczone są (od lat) błędem metodologicznym, w wyniku czego mamy do czynienia z samouspokajaniem się decydentów².

¹ Wypowiedzi z sondaży autorskich CPS, styczeń-marzec 2014.

² Od lat policja podaje dane w liczbach bezwzględnych w żaden sposób nie odnosząc to do wielkości populacji. Autor wielokrotnie namawiał przedstawicieli Komendy Główn-

Rysunek 2. Wybrane zachowania ryzykowne deklarowane przez dzieci i nastolatków jako osobiście przeżyte



Źródło: badania własne: Katedra Pedagogiki WSB, Centrum Profilaktyki Społecznej 2014 (populacja wiekowa 11-25 lat).

Tabela 1. Niektóre zachowania ryzykowne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle badań CBOS i CPS

Zjawisko		Odsetek	Uwagi
1.	Palenie tytoniu	21% - palący regularnie 21% - palący w wyjątkowych sytuacjach	W latach 1992-2003 odsetek palących uczniów rósł z 23% do 31%. W roku 2013 paliło 39% uczniów LO i 35% uczniów techników
2.	Picie alkoholu	72% - piło piwo 68% - piło wódkę lub inne mocne alkohole 35% - piło wino	w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie

nej Policji i mazowieckiej Wojewódzkiej Komendy Policji w Radomiu do przygotowania takich analiz zgodnie ze standardami naukowymi – jednak bez skutku. W wyniku tego okresowe raporty policji są w większości „czarno-białymi fotografiami” a nie analizami problemu z ukazaniem rzeczywistej (np. mierzonej na 10.000) skali i charakterystyki problemu.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Tab. 1 cd.

3.	Używanie narkotyków lub innych środków odurzających	18%	w ciągu ostatniego miesiąca poprzedzającego badanie
4.	Spożywanie substancji wzmacniająco-pobudzających	a) 29% b) 58%	a) w ciągu ostatniego tygodnia poprzedzającego badanie b) kiedykolwiek
5.	Palenie e-papierosów	a) 11% b) 14%	a) w ciągu ostatniego tygodnia poprzedzającego badanie b) kiedykolwiek

Źródło: CBOS 2014 poz. 1, 2, 3, s. 155, 157, 167; CPS 2014 – poz. 4, 5, s. 4.

Jeśli sygnalizujemy takie trendy zasadnym jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące ich przyczyn, tak w wymiarze indywidualnym (cechy osobowości i indywidualne defekty) człowieka jak i w strukturze społecznej. Formułując opinie i wnioski autor jest bliski podejściu Ericha Fromma wskazującego na istotną rolę wpływów środowiskowych (Fromm 2012, s. 14 i dalsze), które jak zauważymy współcześnie nabierają coraz większego znaczenia przede wszystkim poprzez dynamiczny rozwój negatywnego (nienormatywnego, ekscytującego) cyfrowego przekazu medialnego oraz większą „ruchliwość społeczną” młodego pokolenia (uwaga ta zostanie szerzej wyjaśniona w dalszej części artykułu). Już na wstępie zasadnym jest postawienie pytania, czy wzrost niebezpiecznych zachowań młodych ludzi nie ma istotnego związku z ich malejącymi zasobami wewnętrznymi, w wyniku czego nie potrafią oni wyrównywać braków i zaspokajać potrzeb w sposób satysfakcjonujący dla ich zdrowia psychicznego i somatycznego oraz zdrowia społecznego.

Badacze omawianej tu problematyki podejmują wielowątkowe studia nad etiologią zaburzeń zachowania, uzależnień i zachowań ryzykownych młodych ludzi (autor ceni sobie szczególnie tezy formułowane przez Zbigniewa Gasia, Andrzeja Bałandynowicza, Henryka Kieresa, Marka Dziewieckiego, Tadeusza Pilcha, Urszulę Dudziak, Franciszka Adamskiego, Jana Śledzianowskiego, George Ritzera, Manfreda Spitzera,

Człowiek w świecie ryzyka

Manuela Castellsa, Czesława Cekierę, Mirosława Kowalskiego, Ericha Fromma, Stanisława Kawulę), pokazujące, iż są one następstwem licznych procesów społeczno-ekonomicznych i kulturowych z kluczowym znaczeniem defragmentaryzacji i osłabienia rodziny, jako instytucji wychowawczej, „wektor przesuniętego czasu”³ oraz procesów nowej „rewolucji obyczajowej”. Procesy te trwają już kilkadziesiąt lat, a towarzyszą im m.in. marketyzacja życia, skrajny konsumpcjonizm, „kultura” cyfrowa, migracje ekonomiczne, nierówności społeczno-ekonomiczne – proces 4xB⁴, jako wynik globalizacji i „macdonaldyzacja” życia. Ich spoiwem jest promocja postmodernistycznych modeli życia indywidualnego i społecznego, z coraz bardziej widoczną deifikacją człowieka.

Rysunek 3. Kluczowe tezy nowej rewolucji obyczajowej upowszechniane w mediach elektronicznych i kulturze masowej

Kościół jest instytucją przestarzałą a tradycyjne normy aksjologiczne nie dostosowane do współczesnego świata	Człowiek jest istotą wolną, ma więc prawo decydować o swoim życiu (eutanazja) oraz życiu nie narodzonych dzieci (aborcja)
Powinniśmy w Polsce zastosować trendy legalizacyjne narkotyków z innych krajów	Płeć nie ma charakteru wynikającego z natury, lecz z kultury
Małżeństwo to związek dwojga osób	Homoseksualizm jest zgodny z naturą człowieka

Źródło: opracowanie własne autora.

Zjawiska te zostały w latach 2013–2014 „wzmocnione” silną promocją ideologii gender [zob. Ryś 2013, s. 162].

³ Tezę tę sformułowaliśmy z dr Wiesławem Bożejewiczem w roku 2009 obserwując nowe modele pracy młodych rodziców. Zob. M. Jędrzejko (red.), *Narkomania - spojrzenie wielowymiarowe*, Oficyna Wydawnicza ASPRa-JR, Warszawa 2009.

⁴ Model sformułowany w polskiej pedagogice po raz pierwszy przez Zbyszko Melosika jako „biedni biednieją, bogaci się bogacą”.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Jest rzeczą oczywistą, że podejmowana w artykule próba wyjaśnienia tytułowego zjawiska młodzieży w „zawirowanym” świecie nie spełnia rygorów całościowego naukowego spojrzenia na opisywane zjawiska, stanowiąc jedynie przyczynek do szerszych rozważań pedagogicznych, socjologicznych i etycznych. Stąd prezentowany artykuł ma charakter autorski, a większość odwołań dotyczy danych statystycznych, wyników badań empirycznych oraz pedagogicznej praktyki autora.

Rodzice i ich dzieci w „pułapce” ponowoczesności

Jeśli zauważyliśmy wcześniej współczesne społeczeństwa mają coraz większy problem z satysfakcjonującym i zgodnym z normami społecznymi (także rozumieniem granic własnej wolności) rozwiązywaniem swoich problemów, w wyniku czego z powodu braku pozytywnych alternatyw zachowują się coraz bardziej kompulsywnie (widzimy to np. w narastającej agresji w zachowaniach publicznych – kierowcy, pasażerowie). Sam brak zasobów pozytywnych nie jest jednak wystarczającą przyczyną dla podejmowania ryzyk z agresją, tytoniem, e-papierosami, narkotykami, alkoholem, substancjami wzmacniającymi czy wizualizacjami (pustka intelektualna i moralna zastępowana jest oprawą wizualną, czego klasycznym przykładem są zachowania wielu polskich celebrytów). Dla podjęcia decyzji przez młodych (i nie tylko) ludzi o nienormalnych zachowaniach (anomiczne sposoby osiągania sukcesów) konieczne są odpowiednie, powielane systematycznie „kody” społeczne [zob. Jędrzejko 2013, s. 143–147], które pokazują znaczenie wzorów społecznego zachowania się dorosłych.

Zauważmy zatem, że końcówka poprzedniego i początek XXI wieku przyniósł nowe „drogowskazy” i „obciążenia”, w wyniku czego część dorosłego pokolenia została bardzo gwałtownie włączona w wir pędzącego świata. Do cech charakterystycznych tego procesu zaliczyć należy:

- zmianę modeli pracy rodziców, zwłaszcza znaczące zwiększenia odsetka kobiet pracujących w godzinach popołudniowych i wieczornych (wynik przejścia na gospodarkę handlowo-usługową) oraz nowe ideologie społeczne, czyli zjawisko określane, jako „rodzina na rozdrożu” [zob. Ryś 2013, s. 62–65];

Człowiek w świecie ryzyka

- migracje ekonomiczną – krajową i zagraniczną, w tym zjawisko migracji długoterminowej z pozostawieniem dziecka pod opieką jednego z rodziców lub innego członka rodziny;
- społeczne funkcjonowanie rodziny przed mediami elektronicznymi (pułapka TV i Internetu);
- wzrost znaczenia mediów cyfrowych w kształtowaniu poglądów i postaw młodych ludzi [Jędrzejko 2012a, s. 285–287; Andrzejewska 2012, s. 45–46; Błaszczak 2012, s. 192–194];
- modele makro i mikro społeczności nastawionych na zwycięstwo i sukces (w świadomość młodych ludzi wpajane jest przekonanie, że ich satysfakcjonujące funkcjonowanie społeczne wymaga odniesienia sukcesu, zwłaszcza materialnego);
- umacnianie się korporacyjno-rodzinnych form w niektórych zawodach (np. lekarze, zawody prawnicze)
- zaniżanie norm moralnych oraz akceptowanie „filozofii mniejszego zła” (klasycznym przykładem są próby legalizacji marihuany, jako „zła mniejszego od alkoholu”);
- pobudzanie i ekscytowanie w celu tworzenia „człowieka konsumującego” i społeczeństwa masowej konsumpcji (ten model uzyskał nawet parlamentarną legitymizację poprzez odrzucenie projektu zamknięcia w niedzielę wielkich centrów handlowych)⁵;
- powstanie rozwój rynku reklamy skierowanego do młodego adresata, mającego nierzadko charakter przymuszającej presji reklamowej z modelami prosumpcji.

Skala, różnorodność i specyfika ofert kierowanych przez handel, usługi, kulturę i rozrywkę jest nie tylko niewiarygodnie wielka, a ich psychologiczna oprawa sprawia, że *bycie gdzieś, zobaczenie kogoś, uczestniczenie w czymś, posiadanie czegoś* staje się nie tylko potrzebą wewnętrzną, ale również wynikiem presji zewnętrznej. Spotykamy zatem przypadki (np. w młodzieżowych grupach rówieśniczych), że nieobecność (gdzieś), nie posiadanie (czegoś) może być źródłem wykluczenia, naznaczenia lub

⁵ Na tej płaszczyźnie dostrzec należy także umacnianie się cech chciwości finansowej oraz tworzenie parabankowych ofert pożyczkowych, w które wпада coraz więcej Polaków.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

środowiskowego ostracyzmu, co jest szczególnie widoczne w środowiskach społecznych naznaczonych sukcesami materialnymi⁶:

- kobieta [34 lata, żona pilota]: „Mąż kupił Audi, bo jego koledzy jeżdżą takimi samochodami. To, że mamy 600 tysięcy kredytu za mieszkanie nie miało żadnego znaczenia. Odwzorowuje po kolegach pilotach wszystko – koszule, krawaty, fitness, wody toaletowe”;
- kobieta [47 lat, prawnik, matka 14-latki]: „Nie ma miesiąca aby córka nie musiała czegoś mieć, bo dostali to jej koleżanki i koledzy. Chodzi do renomowanego gimnazjum, gdzie dzieci są „zasypywane” przez rodziców wszystkim co nowe. Większość z dzieci nie rozumie jak wielkie na to idą pieniądze, bo nie rozumie co to znaczy zarobić 100 złotych. [...] Zepsuliśmy własną córkę [...]”;
- dziewczynka [17 lat, uczennica LO]: „[...] na ciuchy wydaję miesięcznie około 300 złotych, czasami więcej, jak dołoży babcia. Jak w szkole nie masz czegoś nowego nie będziesz cool [...]. Dwa razy w miesiącu jestem na manicure, prawie w każdą sobotę przed imprezą u wizażystki [...]”.

Podane powyżej przykłady wypowiedzi uczestników diagnoz pedagogicznych w Centrum Profilaktyki Społecznej ukazują specyficzny proces w ramach, którego część z rodziców utraciła kontrolę nad przyspieszonym „dorastaniem” dzieci, a ich rodzice całkowicie poddali się trendom konsumpcyjnym oraz „wirowi pędzącego świata”. Trudno jest przy tym przewidzieć wieloaspektowe następstwa takich procesów, tak w odniesieniu do rodziców, jak i ich dzieci, zwłaszcza w sytuacji gwałtownych zmian społeczno-ekonomicznych w ramach rodziny. Z badanych przypadków wyciągamy kilka charakterystycznych wypowiedzi pokazujących złożoność tych problemów⁷:

- kobieta [42 lata, menadżer, matka 14-lata i 16-latki]: „Spłacam w każdym miesiącu prawie 4 tysiące kredytu, a niedawno musiałam zmienić pracę. Dzieciom trudno jest zrozumieć dlaczego ograniczyliśmy wydatki na ich dodatkowe zajęcia, ciuchy, tak samo jak nie chcą pogodzić się z tym, że w tym roku nie będzie zagranicznych wakacji.

⁶ Wypowiedzi z sondaży autorskich CPS, styczeń 2013-marzec 2014.

⁷ Wypowiedzi z sondaży autorskich CPS, styczeń 2013-marzec 2014.

[...] Tłumaczę im to, ale córka ciągle mówi, że musi mieć nowy smartfon [...]"

- mężczyzna [47 lat, dziennikarz, ojciec 19-latką]: „Nie wiem jak mu wytłumaczyć aby nie palił marihuany. Mówi, że jest pełnoletni i odpowiada sam za siebie [...]. Boję się, że zawali przez to maturę, bo z nauka jest coraz gorzej. Ciągle powołuje się na Palikota i Wolne Konopie”;
- kobieta [59 lat, gospodyni domowa, matka 21-latką]: „Od kilku tygodni syn jest szantażowany przez ludzi, od których dostał narkotyki. Mówi, że mu je ukradli, a oni przyjechali pod dom i kazali oddać 10.000 złotych. Syn sprzedał motorynkę i rower i dał im 2500. Co mamy robić? [...] Codziennie pali coś dziwnego”;
- kobieta [61 lat, profesor pedagogiki, matka uzależnionego od THC 26-latką]: „Syn nie chce poddać się terapii, a można nie chce się zgodzić abyśmy tę procedurę przeprowadzili przez sąd. Dostaje od nas 1000 złotych miesięcznie i tankownia do jego samochodu. [...] Jestem w pułapce, bo wiem, że to droga donikąd, ale nie wiemy jak sobie z tym poradzić. [...] Mąż odrzuca tezę, że jest współuzależniony”.

Nie ulega wątpliwości, że pułapki współczesnego świata oparte są bardzo często o wzory medialne i nowe modele promocji oraz reklamy, co szczególnie silnie działa na osoby funkcjonujące w sferach wymagających nienagannego wizażu oraz środowiskach otwartych, a więc takich gdzie wygląd zewnętrzny jest ważnym wyznacznikiem pozycji społecznej (jest to charakterystyczne m.in. dla okresu nastoletniego i wczesnej kobiecości u dziewcząt). Towarzyszą temu inne czynniki wpływu: tezy głoszone przez celebrytów typu „Nie zamawiałam marihuany, przyszedł do mojego psa Ramony...”; „Odczepcie się...”⁸, kampanie na rzecz legalizacji marihuany realizowane przez niektórych polityków, upowszechnianie nieprawdziwych informacji o medycznym zastosowaniu marihuany, reklamowa presja na stosowanie leków bezreceptowych, bądź zasadności powielania rozwiązań czeskich, ekwadorskich lub amerykańskich w zakresie legalizacji konopi indyjskich. Skutkuje to znaczącymi

⁸ Zob. okładka tygodnika „Newsweek” z twarzami Aleksandra Kwaśniewskiego i Kory Jackowskiej.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

zmianami postaw młodych ludzi wobec narkotyków oraz innych substancji psychoaktywnych. Dodatkowo różnego typu „furtki” reklamowe doprowadziły do paradoksalnego połączenia kultowej imprezy piłkarskiej (Euro 2012) z ogromnym rynkiem reklamowym piwa (w koncepcji prawnej zakazu reklamowania alkoholu wyłączone zostało piwo).

Towarzyszą temu inne zjawiska i procesy związane z ponowoczesnymi modelami życia [Kurzępa 2013, s. 63–64]. Zdaniem autora kluczowymi są mechanizmy włączające nastolatków w sfery do tej pory zastrzeżone dla dorosłych (m.in. otrzymują taki sam przekaz informacyjny jak dorośli – ich pobyt przed TV i innymi przekazami cyfrowymi jest w zasadzie nieograniczony, w dużej części prowadzą życie wieczor-no-nocne, piją i jedzą to samo co osoby dorosłe, podejmują samodzielne decyzje w ważnych sprawach osobistych, zdrowotnych, finansowych). Mamy także do czynienia ze starannie planowanymi procesami „przymuszania” ludzi do nieustannej pogoni za nową modą, gadżetami, sposobami spędzania czasu wolnego, obecności w kultowych miejscach (procesy te są szersze w ośrodkach wielkomiejskich). Moglibyśmy wskazać na następujące specyficzne przykłady tych zmian:

- powielanie wzorów mody kreowanych przez kultowe pisma kobiece;
- modele zachowań młodych mężczyzn zmaterializowane „zamknięte” formy dbałości o tężyznę fizyczną (siłownie, fitness), nierzadko bardzo kosztowne;
- przekonywanie o konieczności zachowania nieustannej zewnętrznej młodości (stąd popularność operacji plastycznych);
- feminizacja wyglądu młodych mężczyzn;
- kampanie reklamowe adresowane do dzieci;
- promocja określonych sposobów (i miejsc) spędzania czasu wolnego (kultowe restauracje, centra handlowe, imprezy).

Ich wynikiem jest modelowanie zachowań ludzi, już nie w skali ograniczonej do środowisk celebryckich, lecz nierzadko masowej, co wskazywałoby na potrzebę nowego krytycznego spojrzenia na mechanizmy inżynierii społecznej, intensywnie działające na młode pobudzone umysły. Jak się wydaje skutkiem takiego procesu jest nieustanne podeks-

cytowanie młodych ludzi określonymi treściami (informacje, przekazy medialne) lub urządzeniami⁹.

Pułapek ponowoczesności jest zdecydowanie więcej, a wśród zjawisk mogących wywoływać dalekosiężne skutki społeczne, somatyczne i/lub psychiczne wymienić należy: zmniejszający się wiek pierwszej inicjacji seksualnej i aktywności seksualnej

Pokolenie wielowymiarowego ryzyka

Poszerzając myśli cytowanego już Czesława Cekiery rozwój różnych zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży oraz pokolenia „ludzi sukcesu” uwarunkowany jest wieloma czynnikami, wśród których rolę pierwszoplanową przypisać należy nierespektowaniu norm moralnych i odchodzeniu od wartości etycznych [Cekiera 2011, s. 13]. Wskazać należy także na coraz szersze lansowanie przez środowiska postliberalne (postmodernistyczne) postaw życia tu i teraz zgodnie z ideami *żyje się tylko raz i korzystajmy z życia póki można*. Praktyczne przejawy takiej „filozofii” znajdujemy już u coraz młodszych ludzi, a do kluczowych zaliczyć należy: skrajnie hedonistyczne zachowania w trakcie rozrywkowych imprez masowych (rosnąca część nastolatków najpierw upija się a później bawi się), podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych (niski wiek inicjacji seksualnych, częsta zmiana partnerów seksualnych, seks jako element rozrywki, odreagowanie przez seks, pseudozabawy seksualne), już niemal masowe stosowanie substancji pobudzająco-wzmacniających. Niektóre z nich są bezpośrednim powielaniem zachowań idoli pop kultury, inne wiarą w reklamę, jeszcze inne brakiem zdolności asertywnych oraz adekwatnych do wieku sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

⁹ Jedną z cech analizowanej tu przestrzeni jest nieustanna zmiana narzędzi i technologii cyfrowych adresowanych do młodego odbiorcy poparta ogromnymi kampaniami promocyjnymi. Ich treści tworzą zjawisko „przymuszania” do pozyskania tych urządzeń, jako atrybutu „niezbędnego”, „koniecznego”, „cool”, „nowoczesnego”, „idealnego”, „hиту”. Są to procesy planowane, wielopłaszczyznowe, ukierunkowane na podejmowanie przez młodych konsumentów decyzji zgodnych z oczekiwaniami producentów i rynku.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Zakres problemowy i obszarowy artykułu uniemożliwia podjęcie wszystkich zdefiniowanych obszarów ryzyka, w jakie wchodzi młodzież, stąd zdecydowano się na odniesienie do dwóch – istotnych, szybko rozwijających się – problemów: używania narkotyków i substancji działających podobnie oraz sięgania po środki pobudzająco-wzmacniające. Etiologia rozwoju tych problemów jest złożona, zaczniemy zatem od pierwszego – narkotyków.

Polski problem narkotykowy został po raz pierwszy szerzej zdefiniowany na początku lat 70. XX wieku, co wiązało się z przenikaniem do kraju trendów narkotykowych ze Stanów Zjednoczonych i Europy Zachodniej. W odniesieniu do tego okresu możemy mówić o modelu narkotykowym z dominującą rolą heroiny i polskiej heroiny, marihuany i wdychanych substancji odurzających (kleje i rozpuszczalniki). Przez kolejne 30 lat sytuacja uległa diametralnej zmianie m.in. poprzez pojawienie się problemu amfetaminy, leków bezreceptowych oraz dopalaczy. O ile udało się (medycznie) opanować problem narkomanii opioidowej (głównie poprzez leczenie metadonowe¹⁰, co przecież nie rozwiązuje problemu, lecz go jedynie „redukuje”) o tyle polski nielegalny rynek narkotykowy uległ rozszerzeniu [Safjański 2013, s. 111–112]. Zacytujmy tu ważną uwagę Cz. Cekiera „[...] Próby przeciwdziałania im są nikłe, a działania rządowe i pozarządowe są indolentne” [Cekiera 2011, s. 130]. Nowym i bardzo dynamicznym zjawiskiem jest wprowadzanie na rynek nowych substancji roślinnych, półsyntetycznych i syntetycznych, w tym jako kolejne modyfikacje znanych już wcześniej narkotyków i dopalaczy (jest to próba obchodzenia zakazów prawnych, czego przykładem jest zastąpienie mefedronu zbudowanym podobnie chemicznie bufedronem – najczęściej nowe substancje są jeszcze silniejsze). Analizując te kwestie zasadnym jest zwrócenie uwagi czytelnika na następujące problemy:

- w ciągu ostatnich 4 lat na rynku narkotykowym pojawiło się ponad 120 nowych substancji;

¹⁰ Osoby decydujące o polskiej polityce przeciwnarkotkowej przeforsowały ten model jako ich zdaniem skuteczniejszy. Tymczasem jest to jedynie „wygłuszenie” problemu poprzez systematyczne podawanie syntetycznego opioidu, jakim jest metadon. Brak jest natomiast projektów programów alternatywnych, które by poszukiwały innych lub równoległych programów wyprowadzania uzależnionych z choroby.

- zlikwidowane sklepy dopalaczowe przeniosły się do Internetu, gdzie trwa ofensywna promocja nowych substancji narkotycznych i odurzających;
- organizacje promarihuanowe (nierzadko przy wsparciu lewicowych i liberalnych polityków) prowadzą ofensywne kampanie dezinformacyjne na temat marihuany oraz akcje na rzecz jej legalizacji;
- okres pierwszej inicjacji narkotykowej coraz wyraźniej kumuluje się na poziomie szkoły gimnazjalnej (13–15 lat), podczas gdy 30 lat temu dotyczył osób w wieku ponad 20 lat;
- polska profilaktyka narkotykowa (zwłaszcza szkolna) nie nadąża za trendami narkotykowymi, a jej modele mają najczęściej charakter „pożarowy” – do zdecydowanej mniejszości należą programy profilaktyki integralnej i wyprzedzającej;
- wiedza znaczącej części rodziców na temat narkotyków graniczy z indolencją, co skutkuje nieumiejętnością prowadzenia odpowiednich zabiegów wychowawczych na poziomie rodziny¹¹:
 - o pedagog [gimnazjum Mińsk Mazowiecki]: „Frekwencja na spotkaniach profilaktycznych dla rodziców jest na poziomie 30–35%, przy czym rzadko przychodzą rodzice tych uczniów, którzy sprawiają nam problemy wychowawcze”;
 - o pedagog [gimnazjum, Belsk Duży]: „Część z rodziców cechuje kompletna indolencja i niezdolność do sprostania nowym wyzwaniom [...] matka przez wiele tygodni nie potrafiła sobie poradzić z używaniem przez córkę leków kodeinowych”;
 - o psycholog [gimnazjum Toruń]: „Duża część naszych rodziców nie wie jak rozmawiać z dziećmi o narkotykach, dopalaczach, seksie. Wolą to przemilczeć licząc, że ten problem nie dotknie ich dziecka. Tymczasem dzieci są podatne na mądre argumenty, szybko je przyjmują i w większości akceptują”;
 - o psychoterapeutka [ośrodek terapii, Radom]: „Trafiają do nas głównie młodzi ludzie ze złożonymi, nawarstwionymi problemami, nierzadko po wielomiesięcznych eksperymentach z różnymi substancjami. Jest niemożliwym, aby rodzice nie dostrzegali tego wcześniej [...]”.

¹¹ Wypowiedzi z sondaży autorskich CPS, styczeń 2013-marzec 2014.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Jak zauważają autorzy raportów dotyczących skali i typów eksperymentów narkotykowych zmiany w tym obszarze na przestrzeni ostatnich dwóch dekad są wyraźne i dają podstawy tezy o „skoku jakościowym”. Tylko w latach 1992–2003 liczba uczniów, którzy używali narkotyków w ciągu ostatniego roku wzrosła z 5% do 24% – mówimy zatem o stanie, w którym w roku 2003 co czwarty uczeń miał osobiste „doświadczenie” z narkotykiem. W kolejnych latach zaobserwowano zmienne dynamiki – w 2008 roku było to 15%, a w roku 2013 – 18% [Raport CBOS, 2014, s. 167]. Zwróćmy przy tym uwagę na znaczne rozszerzenie typów substancji psychoaktywnych oraz pojawienie się – sygnalizowanego już – problemu niemedycznego stosowania leków bezreceptowych (zawierających kodeinę lub pseudoefedrynę).

Tabela 2. Deklaracje używania typów narkotyków w badaniu CBOS 2013, przez uczniów, którzy przyznali się do spożycia narkotyku w ciągu ostatnich 12 miesięcy

Typ	Marihuana	Amfetamina	Kokaína	Haszysz	LSD	Grzyby halucynogenne	DXM	Mefedron
Odsetek	88%	10%	4%	3%	2%	1%	1%	1%

Źródło: Młodzież 2013, raport CBOS.

Uwagę badaczy powinny zwrócić dwie dane – bardzo wysoki odsetek deklaracji używania marihuany oraz pojawienie się w zestawieniu kokainy, narkotyku do tej pory niewystępującego w populacji polskich nastolatków. Dominująca rola marihuany jest wynikiem, co najmniej trzech czynników: po pierwsze rośnie jej podaż (tak z polskiej produkcji, jak i nielegalnego przemytu), co przekłada się na rosnący popyt [Wojcieszek 2009, s. 372–374]; po drugi rozpowszechnienia błędnej oceny marihuany, jako tzw. lekkiego narkotyku; po trzecie licznych wypowiedzi celebrytów i idoli pop kultury na temat ich osobistego używania. Zasadnym jest także podkreślenie, że odsetek młodych Polaków eksperymentujących z tym narkotykiem jest niemal porównywalny z wieloma krajami Europy zachodniej, gdzie „doświadczenia” narkotykowe są znacznie dłuższe.

Konkludując problem narkotykowy powinniśmy przyjąć, że będzie on jednym z najważniejszych wyzwań profilaktycznych w tej dekadzie (a może i dłużej) i wymaga:

- zmiany polityki narkotykowej na szczeblu centralnym i lokalnym, głównie poprzez budowanie wieloletnich interdyscyplinarnych programów profilaktycznych ukierunkowanych na równoległe ograniczanie wielu zachowań ryzykownych;
- tworzenie programów zintegrowanych lokalnie poprzez ich koordynację między organami prowadzącymi oświatę na szczeblu miejsko-gminnym i powiatowym (głównie chodzi o koordynację profilaktyki w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych);
- prowadzenie profilaktyki narkotykowej od poziomu 5–6 klasy szkoły podstawowej;
- zbudowanie systemowych rozwiązań w zakresie poszerzania wiedzy i umiejętności pedagogów szkolnych w zakresie wiedzy o narkotykach i dopalaczach oraz zasadach postępowania.

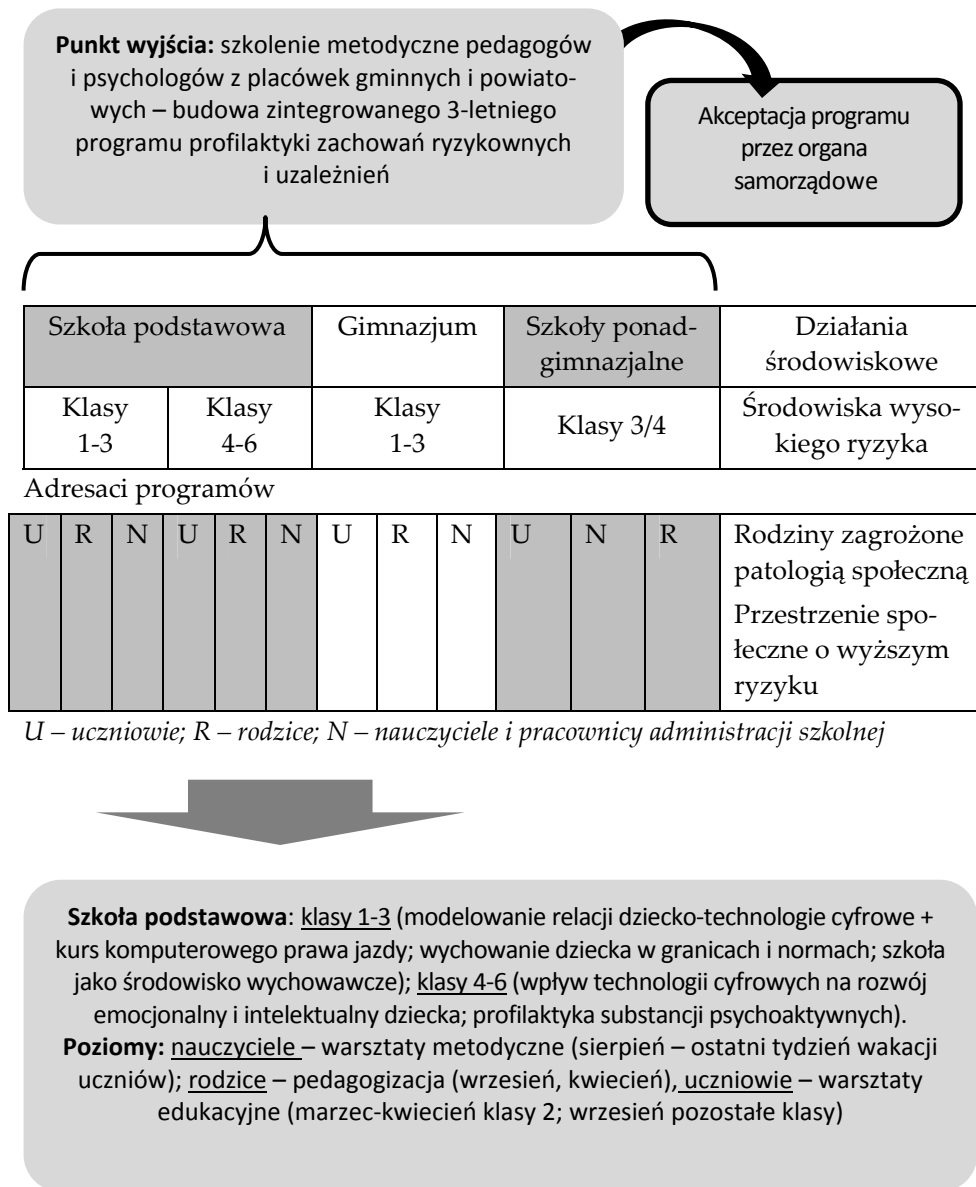
Nowym zjawiskiem, którego rozwój obserwujemy jest używanie różnego typu substancji pobudzająco-wzmacniających¹². Prezentowane poniżej uwagi dotyczące tej kwestii zostały wyprowadzone na podstawie wstępnej analizy problemu badanego na poziomie szkół podstawowych i gimnazjalnych w ramach programu badawczego realizowanego przez pracowników naukowych katedry Pedagogiki Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Wstępna diagnoza zjawiska pozwoliła na wyspecyfikowanie trzech grup problemów (często występują one równolegle):

- pierwszy: spożywanie napojów energetyzujących (i środków podobnych) jako sposób na niwelowanie zmęczenia (najczęściej będącego wynikiem nocnego używania Internetu i komputera lub jako sposobu wzmacniania się przed i w trakcie życia rozrywkowego);
- drugi: używanie środków typu „sesja” w okresie przedegzaminacyjnym w gimnazjach i przed maturami;
- trzeci: używanie środków wzmacniająco-pobudzających w trakcie intensywnego uprawiania sportu oraz kulturystyki.

¹² Rynek tych środków jest jednym z najszybciej rozwijających się w Polsce.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Rysunek 4. Model szkolnej profilaktyki narkotykowej realizowany przez Centrum Profilaktyki Społecznej¹³



¹³ Ze względu na charakter artykułu autor nie odnosi się do cz. IV modelu profilaktyki CPS, czyli pracy ze środowiskami zagrożonymi.

Człowiek w świecie ryzyka

Gimnazjum: (główne obszary - netykieta, asertywne zachowania wobec ofert substancji psychoaktywnych, zachowania na imprezach masowych).

Poziomy: nauczyciele – warsztaty metodyczne: wrzesień – techniki aktywizacji uczniów „Pigmalion i Aureola”, maj – narkotyki i dopalacze; rodzice – pedagogizacja (wrzesień – klasa 1 - O potrzebie wychowania w granicach i normach; klasy 2-3 - wpływ technologii cyfrowych na zachowania i edukację; maj – klasy 1-3 - eksperymenty z substancjami psychoaktywnymi), kwiecień – uczniowie – warsztaty edukacyjne (wrzesień – Netykieta; kwiecień-maj – Nie dopalaj się bo się spalisz; czerwiec (dziewczęta) – Kiedy i dlaczego warto mówić NIE

Szkoły ponadgimnazjalne: (główne obszary: zrównoważony rozwój, wchodzenie w dorosłość, substancje psychoaktywne).

Poziomy: nauczyciele – warsztaty metodyczne: wrzesień – wpływ technologii cyfrowych na rozwój intelektualny ucznia; kwiecień – substancje wzmacniająco-pobudzające, narkotyki i dopalacze; rodzice – pedagogizacja (wrzesień – dylematy wchodzenia w dorosłość; maj – eksperymenty z substancjami psychoaktywnymi), uczniowie – warsztaty edukacyjne: marzec (klasy maturalne) Prawdy o bajkowych „sesjach” i „redbulkach” – czyli co naprawdę wzmacnia pamięć; kwiecień-maj Marihuana – fakty i mity, czerwiec (dziewczęta) – Nie bój się mówić NIE! (profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych).

Źródło: opracowanie własne.

Kluczowych przyczyn wzrostu spożycia tego typu substancji upatrywać należy w ich zmasowanej reklamie adresowanej głównie do młodego pokolenia – tak telewizyjnej, kinowej, jak i bezpośredniej. Za zjawisko niebezpieczne uznać powinniśmy łączenie napojów energetyzujących z alkoholem oraz ich używanie przez młodszych dzieci. W prowadzonych badaniach (stanowią one nowe interesujące pole dociekań pedagogicznych i możliwość szerszej współpracy pedagogów i psychologów z ekspertami żywienia oraz lekarzami) dostrzegamy rosnący odsetek uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych używających tych środków nie okazjonalnie a regularnie, co skłania do pytania o możliwość wystąpienia mechanizmów uzależnienia, zwłaszcza, że większość napojów energetyzujących zawiera wysokie ilości kofeiny.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Na tym polu rodzą się także inne ważne pytania, skłaniające do włączenia tych do szkolnych programów profilaktyki kolejnych problemów ujętych poniżej w formie pytań:

- jaki wpływ na zdrowie dzieci i młodzieży będzie miało używanie wysokich dawek niacyn, witamin z grupy B, ryboflawiny, tauryny, guarany?
- czy używanie „energetyków” w tak młodym wieku nie będzie stanowiło szkodliwego obciążenia układu krążenia?
- jakie skutki wywoła niemal powszechne sięganie przez młodych pseudokulturystów po środki zwiększające masę oraz zmniejszające (blokujących) zmęczenie?

Powszechna dostępność substancji wzmacniających połączona z ich zmasowaną promocją a także wpływ na samopoczucie dzieci i młodzieży zwiększają ich popularność. W badaniach własnych zwracają uwagę deklaracje użytkowników, którzy prezentują subiektywne odczucia po ich używaniu (poniżej prezentujemy cztery charakterystyczne¹⁴):

- dziewczynka [uczennica gimnazjum, 16 lat]: „Bez „tigerka” nic mi do głowy nie wchodzi, jestem senna, muszę wypić puszkę przed szkołą. Drugą piję około południa i jeszcze jedną wieczorem [...]”;
- chłopiec [uczeń szkoły sportowej, 15 lat]: „Piję przed każdym treningiem, a przed zawodami jeszcze guaranę. Tak robią wszyscy w naszej klasie. Czasami trener przynosi nam puszkę”;
- chłopiec [uczeń technikum, początkujący kulturysta]: „Bez tego nie miałbym takiego przyrostu masy [...] przez pół roku przybrałem w ramieniu 8 cm. Nasz trener używa suplementów od wielu lat i nic mu nie jest”;
- chłopiec [uczeń liceum, 19 lat]: „Gram w nocy, gdybym przerwał wypadnę, codziennie do 2–3 w nocy, wtedy idzie litr „black’a”, [...] wszystko jest szkodliwe, ale nie piję wódki”.

Jak wynika z naszych badań używanie i nadużywanie¹⁵ tego typu środków jest nierzadko połączone z innymi kompulsywnymi zachowaniami, zwłaszcza związanymi ze sportami ekstremalnymi, pseudosportami oraz nocnym życiem przed multimediami.

¹⁴ Wypowiedzi z sondaży autorskich CPS, listopad 2013-marzec 2014.

¹⁵ Przyjmuje się, że osoby nieletnie w ogóle nie powinny spożywać przez osoby nieletnie.

Człowiek w świecie ryzyka

Za istotny uznać należy szybki wzrost używania tych substancji wraz z awansem do wyższych szczebli edukacji. Refleksji pedagogicznej wymaga także rosnące spożycie substancji typu „sesja” w okresie egzaminów gimnazjalnych oraz maturalnych (na 97 badanych w latach 2013–2014 placówek oświatowych tylko w dwóch realizowano z uczniami zajęcia edukacyjne dotyczące tych środków).

Tabela 3. Używanie napojów energetycznych przez dzieci i młodzież na Mazowszu, Zagłębiu i Górnym Śląsku

	Codziennie	Kilka razy w tygodniu	Raz w tygodniu	Rzadziej	Nie używam
Szkoła podstawowa klasy 1-3	1%	2%	6%	8%	83%
Szkoła podstawowa klasy 4-6	3%	3%	7%	7%	80%
Gimnazjum	7%	10%	12%	29%	42%
Szkołą ponadgimnazjalna	9%	14%	14%	41%	22%

Źródło: badanie własne Katedry Pedagogiki WSB i CPS – styczeń-marzec 2014, grupa badawcza – 496.

Tabela 4. Używanie środków typu „sesja” w okresie gimnazjalnych i maturalnych (2013)

	Gimnazjum	Szkoły średnie
W okresie przygotowań do egzaminu (30 dni przed)	8%	14%
W dniu egzaminu	3%	7%

Źródło: badanie własne Katedry Pedagogiki WSB i CPS – maj 2013, grupa badawcza – 418.

Konkluzje

Współczesny człowiek żyje pod coraz silniejszą presją „być i mieć”, co jest skutkiem wielkiego otwarcia informacyjnego oraz dostępu do nowych przestrzeni m.in. dzięki kultowemu wynalazkowi, jakim jest Internet. Napór nowych technologii cyfrowych z ich niemal nie ograniczoną ofertą doprowadził do „skurczenia się doby”, czyli presji czasu, w wyniku czego nie jesteśmy w stanie poznać dostępnych źródeł i przestrzeni. Naturalne – zwłaszcza dla młodego wieku – pożądanie poznania prowadzi do wpadania dzieci i młodzieży w niebezpieczne pułapki, związane z brakiem czasu oraz chęcią bycia aktywnym dłużej niż pozwalają na to naturalne zdolności organizmu. Otrzymują one ogromne ilości informacji, a na skutek ich powielania traktują je jako pewniki – wiedzę. Dodatkowo współczesny młody odbiorca jest ofiarą zmasowanego „ataku informacyjnego” zachęcającego do bycia „tu i wszędzie, teraz i zawsze”.

Jeśli w takiej perspektywie patrzymy na tytułowy „zawierowany świat” to staje się on przestrzenią rosnącego wielowymiarowego ryzyka w postaci cyberzaburzeń i uzależnień od nowych technologii (Pisarska 2013, s. 111 i dalsze), wzmacniania organizmu ponad granice jego biologicznej stabilności, eksperymentowania z „nowymi eliksirami” oraz wchodzenia w sfery trudne do rozumowego pojęcia przez nastolatka (np. pornografia internetowa, cyberseks). W „zawierowanym świecie” rośnie pokusa szybkiego stania się dorosłym bez refleksji nad konsekwencjami dokonywanych wyborów i podejmowanych czynów. Jak się wydaje współczesna pedagogika staje przed nowymi wyzwaniami oraz starymi, których siła jest nieporównywalnie większa, co rodzi nie tylko nowe pola badawcze, ale także wyzwania dla profilaktyki [Dziewiecki 2009, s. 141 i dalsze]. Wszystkie one sprowadzają się do zasadności, a może nawet konieczności nieustannego odpowiadania na pytanie: jak w pędzącym świecie młody człowiek powinien się zachowywać wobec frommowskiego pytania „mieć czy być”. Ten humanista pisząc o *modi* egzystencji (*modus* posiadania i *modus* bycia), zwraca uwagę na niebezpieczną cechę czasów współczesnych, w których konsumpcja stała się podstawową, a w społeczeństwach zamożnych wręcz kluczową, formą posiadania [Fromm 2012a, s. 46]. Tymczasem współczesny świat czyni

niemożliwym skonsumowanie wszystkiego, bycie wszędzie, doświadczenie wszystkiego, a pedagogika powinna zachęcać do dokonywania mądrych wyborów, w tym odrzucania wielu ofert „wirującego świata”.

Bibliografia

- Andrzejewska A. (2012), *Dziecko w świecie rzeczywistym i wirtualnym*, [w:] S. Cekiera, J. Pils, J. Bednarek (red.), *Patologie w cyberprzestrzeni*, Wydawnictwo WSH, Radom.
- Błaszczak I. (2012), *Negatywny wpływ mediów na rozwój inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*, [w:] S. Cekiera, J. Pils, J. Bednarek (red.), *Patologie w cyberprzestrzeni*, Wydawnictwo WSH, Radom.
- Cekiera Cz. (2011), *W obronie życia i zdrowia*, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, Białystok.
- Dziewiecki M. (2009), *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Fromm E. (2012), *Zdrowe społeczeństwo*, Wydawnictwo vis-a-vis, Kraków.
- Fromm E. (2012a), *Mieć czy być?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Gaś Z. (2011), *Profesjonalna profilaktyka w szkole: szanse i zagrożenia*, [w:] Z.B. Gaś, *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, red. Innovatio Press, Lublin.
- Jędrzejko M. (2013), *Młodzież poszukująca na rozdrożach zmieniającego się świata – spojrzenie socjopedagogiczne*, [w:] Z.B. Gaś (red.), *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc*, Wydawnictwo Innovatio Press, Lublin.
- Jędrzejko M. (2012a), *Człowiek i multimedia – poszukiwanie granic w nieuchronności*, [w:] D. Morańska, M. Jędrzejko (red.), *Edukacja wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, Wydawnictwo WSB, Dąbrowa Górnicza.
- Kurzępa J. (2013), *Młodzież w obliczu wielkiej zmiany*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec procesów żywiołowych i zachowań ryzykownych*, Wydawnictwo Akapit, Toruń.
- Młodzież 2013 – Raport z badań* (2014), Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa.
- Narkomania – spojrzenie wielowymiarowe* (2009), Jędrzejko M. (red. nauk.), Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Pisarska B. (2013), *Uzależnienie młodych ludzi od multimediów – skala problemu a profilaktyka społeczna*, [w:] I. Bieńkowska, I. Fajfer-Kruczek, M. Kitlińska-Król, I. Olszówka (red.), *Profilaktyka w przestrzeni publicznej*, Wydawnictwo Scriptum, Kraków.
- Ryś M. (2013), *Rodzina na rozdrożu*, [w:] Z.B. Gaś, *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc*, Wydawnictwo Inovattio Press, Lublin.
- Saffjański T. (2013), *Podaż narkotyków – uwarunkowania, tendencje i kierunki zagrożeń*, [w:] M. Jędrzejko, M. Netczuk-Gwoździewicz (red.), *Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR*, Warszawa.
- Wojcieszek K. (2009), *Profilaktyka używania substancji psychoaktywnych – wybrane problemy*, [w:] *Narkomania – spojrzenie wielowymiarowe*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.

ATMOSFERA DOMU RODZINNEGO JAKO PRZYCZYNA OSAMOTNIENIA DZIECKA WE WŁASNEJ RODZINIE

Sławomir Cudak

Spółeczna Akademia Nauk

Family home atmosphere and children's loneliness in their own family

Abstract: Children and parents desire their family atmosphere to be warm and friendly. They have common interests and psychosocial needs. However, in numerous families, the relations between the family members are negative, stressful and disturbing. This negative atmosphere in the family home interrupts social development between parents and children, disturbs emotional relations in the family environment, and mentally separates spouses and children from their parents.

Key words: Family, child's loneliness, atmosphere of a family life, family conflicts.

Wprowadzenie

Atmosfera domowa w środowisku rodzinnym ma duże znaczenie dla tworzenia więzi emocjonalnych członków wspólnoty rodziny, organizacji życia domowego, sposobu zaspokajania potrzeb biologicznych, materialnych, a przede wszystkim psychospołecznych. Atmosfera kształtowana jest poprzez jednorodne, stale powtarzające się interakcje między członkami rodziny, sposób postępowania rodziców do siebie i do dzieci, przejawiających postaw rodzicielskich, stopnia i zakresu wypełnianych funkcji i ról społecznych przez ojca, matki i dzieci w domu rodzinnym. Stosunki emocjonalne i społeczne, sposób komunikacji i wzajemne relacje we wspólnocie rodzinnej uzależnione są od atmosfery domowej. Wyznaczana jest ona przez cechy osobowościowe rodziców, postawy rodzicielskie oraz całokształt czynników mających wpływ na funkcjonowanie

życia rodzinnego [S. Cudak 2010]. Atmosfera domowa stanowi ważny element życia wspólnoty członków rodziny. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej a także w potocznym rozumieniu pojęcie „atmosfera rodzinna” ujmowana jest w postaci różnych wyrażen „atmosfera domowa”, „klimat domowy”, „styl życia rodziny”, „atmosfera wychowawcza” czy „nastrój życia rodzinnego”. W treściach tego rozdziału zamieniamy będziemy posługiwać się wielostronnymi określeniami wyrażającymi rozumienie pojęcia atmosfery domu rodzinnego.

Maria Tyszkowa badając zagadnienia wpływu różnych czynników życia rodzinnego na rozwój osobowości dziecka, jego zachowania, postępy edukacyjne, określiła atmosferę domu rodzinnego, jako „układ wzajemnych stosunków, charakter więzi emocjonalnej, wzajemne traktowanie siebie przez członków rodziny, a w pierwszym rzędzie ustosunkowanie się rodziców do siebie nawzajem i do dzieci” [Tyszkowa 1987]. Negatywna atmosfera między członkami rodziny, powoduje izolację i atomizację uczuciową i społeczną dziecka w środowisku domowym, zaburza proces wychowania i socjalizacji rodzinnej, powoduje trudności edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze rodziców w stosunku do dziecka. W rodzinach tych powstają napięcia nerwowe, stresy, występuje agresja, nieufność i konfliktowość oraz brak życzliwego dialogu i ciągłe, wzajemne psychiczne oddalanie się od siebie. Ponadto traumatyczne sytuacje w środowisku rodzinnym powodują zachwianie w rozwoju różnych sfer osobowości dzieci, wywołuje agresję lub bierność w ich zachowaniach, obojętność na krzywdę innych ludzi, jest podłożem różnych negatywnych przeżyć i stresów, które przyczyniają się do tworzenia ujemnych reakcji w stosunku do przyjmowanych społecznie wyznaczonych norm, wzorów zachowań i wartości ogólnoludzkich [H. Cudak 2003].

Atmosfera domu rodzinnego a osamotnienie dziecka we własnej rodzinie

Jakość życia rodzinnego jest optymalna zarówno w codziennym funkcjonowaniu, zaspokajaniu potrzeb psychospołecznych, jak i sposobie oddziaływania wychowawczego, emocjonalnego, społecznego w środowisku rodzinnym, w którym przejawia się korzystna, życzliwa

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

i pełna wzajemnego wsparcia atmosfera. Wzajemne porozumiewanie, serdeczność, troska, i pomoc w różnych sytuacjach życiowych członków rodziny optymalizuje rozwój emocjonalny dziecka, wzmacnia więzi uczuciowe wśród członków rodziny, eliminuje konflikty między rodzicami oraz rodzicami i dzieckiem, wyzwala twórczą aktywność, radość w kontaktach interpersonalnych.

Wśród różnych składników atmosfery domowej powodujących jakość życia rodzinnego, największe znaczenie ma stopień i zakres wzajemnych stosunków między rodzicami. Niekiedy sprowadza się rozumienie atmosfery życia rodzinnego do stosunków emocjonalnych i społecznych między rodzicami i członkami rodziny (dziadków, dzieci).

Psychologowie natomiast za najważniejszy składnik atmosfery życia domowego przyjmuje wzajemny układ więzi wewnętrznych, warunkujący kształtowanie się równowagi psychicznej, między małżonkami oraz rodzicami i dziećmi określają te struktury, jako „atmosferę emocjonalną” domu rodzinnego [Rembowski 1986].

Psycholodzy i pedagodzy ukazując analizy jakości atmosfery życia rodzinnego wyróżniają różne jej klasyfikację. I. Obuchowska [1983] badając wpływ atmosfery środowiskowej na zaburzenia emocjonalne u dzieci, które wywołują nerwice w ich osobowościach wymienia następujące negatywne rodzaje atmosfery rodzinnej:

- atmosfera napięta, pełna nieufności, nieporozumień stwarzająca uczucie nieokreślonego zagrożenia, w którym często dochodzi do konfliktów między członkami rodziny;
- atmosfera hałaśliwa, w której występuje duża agresja wewnątrzrodzinna, konfliktowość, awantury i kłótnie niezwykle męczące psychicznie wszystkich członków rodziny;
- atmosfera depresyjna, która charakteryzuje się smutkiem, przygnębieniem, rezygnacją powodującą bierność, obojętność i izolację emocjonalną dziecka w środowisku rodzinnym;
- atmosfera obojętna, w której występuje brak związku uczuciowego rodziców z dzieckiem, przy jednoczesnym zaspokojeniu innych jego potrzeb, szczególnie materialnych;

- atmosfera nadmiernych emocji i problemów w codziennych różnych sytuacjach rodzinnych.

Wymienione różne rodzaje niekorzystnej atmosfery życia rodzinnego przedstawione przez I. Obuchowską charakteryzują się jednostronnym ujęciem, które dotyczy środowisk rodzinnych patologicznych społecznie lub z dysfunkcją emocjonalną i społeczną.

Klimat życia członków rodziny w środowisku domowym może wyrażać się negatywnymi stosunkami emocjonalnymi i społecznymi, brakiem życzliwości i dialogu wewnątrzrodzinnego, konfliktowością a nawet agresją i przemocą domową. Są także środowiska rodzinne, w których występuje serdeczność, ciepło domowe, porozumienie między członkami rodziny, wewnątrz domowa akceptacja i wzajemna miłość. Biorąc pod uwagę te dwa skrajne zachowania rodzicielskie, wzajemne stosunki emocjonalno-społeczne, organizację i funkcjonowanie życia rodzinnego M. Przetacznikowa [1986] dokonuje klasyfikacji atmosfery domowej na:

- atmosferę życia rodzinnego korzystną wychowawczo i emocjonalnie sprzyjającą rozwojowi dziecka i kształtowaniu ścisłych więzi uczuciowych między członkami rodziny;
- atmosferę domową niekorzystną, która charakteryzuje się konfliktowością, wewnętrzną agresją, brakiem porozumienia, nieufności, nerwowością i zaburzeniami w stosunkach społecznych.

Klasyfikacja atmosfery życia domowego przedstawiona przez M. Przetacznikową jest z pewnością niepełna, ponieważ wyraża tylko skrajne negatywne bądź pozytywne stosunki emocjonalne, więzi uczuciowe, wzajemne traktowanie się w środowisku rodzinnym. Obok tych dwóch grup występujących rodzajów atmosfery życia domowego można również wymienić pośrednie kategorie klimatu rodzinnego. Należą do nich:

- atmosfera ciepła o pozytywnych więziach emocjonalnych, w której jest wzajemna miłość i zrozumienie;
- atmosfera dobra, w której panuje wzajemne zaufanie, dialog, eliminowanie konfliktów między członkami rodziny;

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- atmosfera obojętna, pozornie spokojna, oparta na osłabionych więziach emocjonalnych między rodzicami oraz rodzicami i dzieckiem;
- atmosfera chłodu emocjonalnego, w której występują nieporozumienia, brak wzajemnego szacunku, miłości i akceptacji (H. Cudak, Toruń 2010).

W każdej rodzinie występują w życiu codziennym różne sytuacje powodujące zarówno elementy korzystne atmosfery domowej, jak i sytuacje kryzysowe często, krytyczne dla funkcjonowania środowiska rodzinnego zakłócające klimat życia domowego. Trudno jest jednoznacznie przyporządkować środowisko rodzinne do określonej kategorii przejawianej atmosfery domowej, gdyż nawet w skrajnie niekorzystnym klimacie rodzinnym zdarzają się sytuacje życiowe o dużym stopniu pozytywnych emocji wyrażanych przez rodziców w stosunku do dzieci. Są także rodziny, w których więzi emocjonalne są silne, relacje między członkami są życzliwe, w środowisku domowym występuje porozumienie, zrozumienie i dialog, mimo serdecznej atmosfery zdarzają się konflikty, a nawet krytyczne sytuacje.

Niejednolitość w stosunkach społecznych, emocjonalnych, różnorodność sytuacji w funkcjonowaniu wychowawczym, opiekuńczym, psychicznym rodziny, jakość i sposób wzajemnych interakcji uzależniona jest od postaw rodzicielskich, cech osobowych, kultury osobistej i wychowawczej rodziców. Wśród wielokierunkowych czynników i uwarunkowań występujących w rodzinie dominują jednak pewne charakterystyczne cechy życia rodzinnego, które decydują o przyporządkowaniu środowiska rodzinnego do określonej kategorii przejawianej atmosfery domowej.

Założenia metodologiczne

Celem podjętych badań jest rozpoznanie atmosfery życia domowego i jej znaczenie w poczuciu osamotnienia dzieci we własnej rodzinie. Przedmiotem badań w niniejszej pracy są dzieci z poczuciem osamotnienia i ich opinie na temat atmosfery życia rodzinnego. Problem główny w niniejszej pracy został sformułowany w postaci pytania: Jaka jest za-

leżność między atmosferą życia domowego a poczuciem osamotnienia dziecka w rodzinie?

Biorąc pod uwagę realizację celu badawczego oraz sformułowane problemy badawcze, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, przyjmując ją, jako metodę podstawową w badaniach, oraz metodę przypadków indywidualnych.

Organizacja i przebieg badań przebiegał w trzech kolejnych etapach. Pierwszy okres badawczy rozpoczęto w I połowie 2012 roku. Podstawowym zadaniem autora w tym etapie badań była selekcja dzieci ze względu na przejawiane zjawisko poczucia osamotnienia ich we własnej rodzinie. Badaniom poddano dzieci z klasy I, II i III gimnazjów z wybranych losowo szkół miasta i powiatu piotrkowskiego, radomszczańskie, opoczyńskiego i wieluńskiego. Wybrano do badań 8 gimnazjów miejskich i 8 gimnazjów wiejskich (po dwa z każdego wytypowanego losowo powiatu z województwa łódzkiego). W badaniach selekcyjnych wzięło udział 2405 młodzieży z klas I, II i III gimnazjów.

Pierwszy etap badań miał na celu wyodrębnienie spośród 2405 badanej młodzieży – osób z psychicznym poczuciem osamotnienia we własnej rodzinie. Dlatego też w tym okresie realizowanej procedury badawczej wytypowana w badaniach wstępnych młodzież wypełniała ankietę oraz test niedokończonych zdań. Analiza otrzymanych wyników pozwoliła wyselekcjonować młodzież z poczuciem osamotnienia we własnej rodzinie.

Drugi etap badań miał na celu wyodrębnienie spośród 2405 badanej młodzieży – osób z psychicznym poczuciem osamotnienia we własnej rodzinie. Dlatego też w tym okresie realizowanej procedury badawczej wytypowana w badaniach wstępnych młodzież wypełniała ankietę oraz test niedokończonych zdań. W wyniku badań wstępnych wydzielono grupę 306 młodzieży, która przeżywała psychiczne stany osamotnienia we własnej rodzinie.

Atmosfera życia rodzinnego w opinii młodzieży z poczuciem osamotnienia

Różnorodne sytuacje rodzinne i pozarodzinne mają wpływ na jakość atmosfery życia domowego. Klimat współżycia członków rodziny może przejawiać się w postaci ciepłego „ogniska” domowego, w którym występuje serdeczność, życzliwość, wzajemne współżycie psychiczne, otwarty dialog między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi. W takiej atmosferze domowej członkowie rodziny odczuwają wspólnotę emocjonalną, bliskość fizyczną i psychiczną, ścisłość i trwałość więzi i relacji społecznych. Dzieci i rodzice w ciepłej i serdecznej atmosferze życia rodzinnego pragną wspólnie przebywać, realizują wspólne zainteresowania i potrzeby psychospołeczne. W wielu natomiast rodzinach występuje negatywna, nerwowa, napięta i hałaśliwa atmosfera w codziennych relacjach między członkami grupy rodzinnej. Taka niekorzystna dla współdziałania atmosfera domowa nie sprzyja w rozwoju stosunków społecznych między rodzicami i dziećmi, zubaża więź emocjonalną w środowisku rodzinnym, psychicznie oddala od siebie małżonków a także dzieci od rodziców.

W procesie badawczym interesowało nas emocjonalne życie rodzinne przejawiające się w codziennej atmosferze domowej funkcjonującej w środowisku domowym młodzieży z poczuciem osamotnienia.

W procedurze badawczej, jak wskazuje tabela 1, wzięliśmy pod uwagę tylko trzy podstawowe rodzaje atmosfery życia rodzinnego w postaci korzystnych i życzliwych interakcji w stosunkach emocjonalnych, obojętnych i raczej chłodnych relacji uczuciowo-społecznych oraz negatywnego, konfliktowego i nerwowego klimatu domowego. Wyniki tej typologii atmosfery domowej z jednej strony ułatwiło diagnozę środowiska rodzinnego, z drugiej strony pozwoliło na bezbłędne przyporządkowanie codziennych sytuacji, zdarzeń i relacji społeczno-emocjonalnych w rodzinie.

Tabela 1. Atmosfera życia rodzinnego w opinii badanej młodzieży z poczuciem osamotnienia

Lp.	Rodzaj atmosfery domowej	Chłopcy		Dziewczęta		Ogółem	
		M	%	M	%	M	%
1	Miła, serdeczna, ciepła	14	11,8	24	12,8	38	12,3
2	Obojętna, chłodna	64	53,8	91	48,7	155	50,7
3	Nerwowa, agresywna, konfliktowa	41	34,4	72	38,5	113	37,0
4	Ogółem	119	100,0	187	100,0	306	100,0

M – chłopcy – 119; M – dziewczęta – 187; M – ogółem – 306.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Wyniki przedstawione w tabeli 1 wskazują, że najniższy odsetek środowisk rodzinnych, w opinii badanej młodzieży z poczuciem osamotnienia (12,3%), funkcjonuje w miłej, serdecznej i ciepłej atmosferze domowej. Nieznacznie więcej badanych dziewcząt (12,8%), wyraża pozytywny pogląd i ocenę korzystnych relacji w codziennych stosunkach emocjonalno-społecznych w ich domach rodzinnych. Natomiast niewiele mniej chłopców (11,8%) dowodzi, iż w ich środowiskach domowych jakość atmosfery domowej jest życzliwa, sprzyjająca, pozytywna i wzajemnie wspomagająca.

Badania jakościowe wśród grupy badanej młodzieży, która ocenia atmosferę w swojej rodzinie, jako pozytywną potwierdzają korzystne, serdeczne stosunki emocjonalne i społeczne w ich środowiskach domowych.

Opis przypadku rodziny Mirka, który wyraził opinię pozytywną o atmosferze domowej. Rodzina Mirka składa się z czterech osób – ojciec, matka i młodsza siostra. Dzieci po zajęciach lekcyjnych chętnie przebywają w domu. Rodzice starają się dużo przebywać z dziećmi. Zaspokajają im, w miarę środków finansowych, wszystkie potrzeby materialne, edukacyjne, psychiczne i społeczne. Ojciec ma średnie wykształcenie, matka natomiast legitymuje się wyższym poziomem wykształcenia, dlatego też w nauce szkolnej chętnie pomagają Mirkowi. Kontaktują się

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

również z nauczycielem – wychowawcą w celu wspólnego ustalania wspierania wychowawczego i edukacyjnego. W domu rodzinnym występuje życzliwy dialog. Rozmowy w rodzinie są częste i przebiegają na różne tematy. Problemy rodzinne, szkolne i rówieśnicze są wspólnie rozwiązywane przez rodziców i dzieci. Rodzice są spokojni i zawsze dążą do porozumienia w sprzecznych interesach pozarodzinnych. Wykazują również zrozumienie zarówno dla wybryków w zachowaniach siostry – Moniki, jak i syna Mirka. Drobne konflikty rodzinne rozwiązują bez udziału dzieci. Starają się jednak unikać konfliktów. W domu rodzinnym widoczna jest ciepła i miła atmosfera w codziennych interakcjach. Rodzice w zachowaniach z dziećmi przejawiają radość, optymizm i chęć współdziałania. W interakcjach między członkami rodziny przejawia się zaufanie, zrozumienie i szczęście. W oddziaływaniach wychowawczych zarówno ojciec jak i matka starają się eliminować kary. W większym stopniu stosują nagrody w różnej postaci. Nagrody uczuciowe takie jak przytulanie, pocałunek syna czy córki zbliżają fizycznie i psychicznie rodziców i dzieci do siebie.

Analiza pedagogiczna przypadku rodziny Mirka wskazuje na dbałość rodziców w podtrzymywaniu i doskonaleniu relacji społecznych i uczuciowych w rodzinie. Rodzice przejawiają i uzewnętrzniają miłość macierzyńską i ojcowską w stosunkach do siebie i do dzieci. Świadomie eliminują konflikty wewnątrzrodzinne. W interakcjach codziennych wyrażane jest wzajemne zrozumienie, życzliwość i optymizm. Serdeczność w dialogu rodziców z dziećmi umacnia więź uczuciową w środowisku rodzinnym. Wyrażane poglądy przez Mirka poważnie traktowane są przez rodziców. Dzieci w rodzinie są akceptowane i uznawane w sposób podmiotowy. Środki wychowawcze stosowane przez rodziców aktywizują dzieci do różnej aktywności w rodzinie, w szkole czy w środowisku lokalnym.

Wypowiedzi młodzieży z tej grupy badawczej świadczą o korzystnej atmosferze domu rodzinnego:

- w naszej rodzinie zawsze jest wesoło,
- konflikty między rodzicami są pozytywnie rozwiązywane,

Człowiek w świecie ryzyka

- rodzice stwarzają dużą życzliwość w kontaktach wzajemnych i również z dziećmi,
- w domu rodzinnym występuje często spokojny dialog,
- widoczna jest miłość rodziców do dzieci,
- w rodzinie odczuwa się ciepły klimat domowy,
- rodzice stosują zawsze nagrody i wspierają mnie w każdej sytuacji rodzinnej i szkolnej,
- w domu rodzinnym jest wzajemne porozumienie.

Podobne w swych treściach, w tej grupie badanych rodziców, są ich wypowiedzi świadczące o serdecznej i ciepłej atmosferze życia rodzinnego. Przykładowe charakterystyczne stwierdzenia – ojca bądź matki – są następujące:

- Staramy się stwarzać wraz z mężem miłą atmosferę domową, by dzieci chętnie w nim chciały przebywać,
- W domu naszym każde z nas jest traktowane z dużą życzliwością,
- W rodzinie staramy się unikać konfliktów i nieporozumień w obecności dziecka,
- Wszystkie problemy rodzinne staramy się rozwiązywać z dużym zrozumieniem,
- Mąż mój wnosi do domu dużo radości i optymizmu życiowego,
- My jako rodzice staramy się często rozmawiać z dziećmi,
- W rodzinie naszej traktujemy dzieci po partnersku, zawsze wysłuchamy ich poglądów.
- W domu poświęcamy dzieciom dużo czasu, by zaciekać ich interesującymi problemami.

W środowisku rodzinnym, w którym przejawia się serdeczna i miła atmosfera domowa, rodzice w sposób bardziej lub mniej uświadomiony tworzą sytuację bliskości fizycznej i psychicznej, wzajemnego szacunku, zaufania. W rodzinach tych funkcjonuje otwartość wyrażanych poglądów, kultury zachowań, szczerego dialogu. Rodzice unikają agresji, złośliwości, konfliktów. Pewne nieporozumienia w sposób spokojny rozwiązują i eliminują z życia rodzinnego.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Analiza jakościowa badań umożliwia sformułowanie pewnych uogólnień.

- 1) Osamotnienie dzieci w rodzinie wynika z innych uwarunkowań niż atmosfera domowa.
- 2) Nadopiekuńczość rodziców tworzących życzliwą i ciepłą atmosferę życia rodzinnego może stwarzać element bierności, obojętności na problemy rodziny, jako skutek buntu dzieci na postawę rodzicielską w stosunku do dziecka.
- 3) Rodzice obserwując poczucie osamotnienia dziecka w środowisku rodzinnym z pełną świadomością stają się życzliwi dla niego, tworząc jednocześnie miłą i serdeczną atmosferę w interakcjach rodzicielskich.

Najwięcej badanych rodzin, w których funkcjonują dzieci z poczuciem osamotnienia, charakteryzuje obojętna i chłodna atmosfera życia domowego. Aż 310 osób, a stanowi to 50,7% ogółu badanej młodzieży wyraża pogląd, iż w ich rodzinach przeważają osłabione więzi emocjonalne, relacje społeczne między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi są obojętne, nastrój panujący w środowisku domowym jest chłodny. Badani chłopcy w większym stopniu (53,8%) wskazują na obojętność rodziców w stosunkach emocjonalnych, brak wzajemnego wsparcia, pomocy, dialogu. Natomiast badane dziewczęta z poczuciem osamotnienia w nieco mniejszym stopniu oceniają atmosferę swojego domu rodzinnego, jako chłodną, nieprzejawiającą uczuć wzajemnej miłości, o rozluźnionych więziach emocjonalnych, z brakiem wzajemnego szacunku i troski o losy edukacyjne, wychowawcze i życie dzieci.

Oznacza to, że płeć wychowujących się dzieci w rodzinie nie różnicuje przejawiającej się atmosfery domowej w postaci obojętności, chłodu emocjonalnego, niekorzystnych relacji społecznych między członkami rodziny, braku życzliwego dialogu w środowisku rodzinnym.

Opis przypadku indywidualnego w badaniach jakościowych z kategorii rodzin, w których funkcjonuje chłodna atmosfera życia domowego, eksponuje charakterystyczne cechy życia rodzinnego.

Rodzina Ani posiada pełną strukturę. Składa się z rodziców oraz starszego brata (19 lat). Matka pracuje fizycznie, natomiast ojciec jest na

rencie. Sytuacja ekonomiczna rodziny jest dość trudna, zarobki rodziny wystarczają na podstawowe potrzeby materialne, konsumpcyjne i opiekuńcze. Brak jest na potrzeby kulturalne, wypoczynkowe czy rozrywkowo-sportowe dla brata i Ani. Stan kulturalny rodziców jest na mniej niż przeciętnym poziomie. Rodzice nie czytają książek, prasy. Jedyną rozrywką kulturową i dostarczycielem informacji jest radio i telewizja. Ania jest przeciętną uczennicą klasy II gimnazjum. W klasie szkolnej jest bierna, nie angażuje się do prac społecznych z rówieśnikami. Nie ma również przyjaciół i zaufanych kolegów szkole. Więzi uczuciowe w rodzinie są zaburzone. Ania czuje się osamotniona w rodzinie, w której nikt z nią nie rozmawia, nie konsultuje decyzji związanych z życiem rodzinnym. Dziewczynka nie czuje się emocjonalnie związana z ojcem, który większość dnia spędza poza domem, zazwyczaj przesiadując na ławce przed blokiem, w którym mieszka rodzina.

Ania nie rozmawia z ojcem, który unika wszelkiego kontaktu z dziewczynką. Wypowiedź Ani: „Tata traktuje mnie w sposób podrzędny, jeśli ja wchodzę do pokoju, to on wychodzi. Jeżeli zadaje jakieś pytanie, to ojciec udaje, że nie słyszy lub odpowiada monosylabami”.

Pani Ewa – matka Ani uważa, że tylko dzięki surowej dyscyplinie można wychować dzieci. Nie rozmawia ona z córką na temat jej problemów. Pani Ewa jest osobą dominującą w rodzinie, ponieważ ona podejmuje ważne decyzje związane z życiem rodziny. Nigdy nie konsultuje decyzji z innymi domownikami. Ania czuje się wyalienowana w środowisku rodzinnym, w którym matka poprzez stosowanie surowej dyscypliny, kary i groźby uniemożliwia córce dialog z najbliższymi.

Ania, jak wynika z odpowiedzi udzielonych w wywiadzie, często czuje się samotna i niezauważana w środowisku rodzinnym. Matka wszystkie decyzje związane z córką podejmuje sama, bez uprzedniej konsultacji z Anią. Próby nawiązania dialogu z matką kończą się niepowodzeniem, gdyż Pani Ewa nie uwzględnia poglądów, zainteresowań córki kierując się zasadą, że matka wie lepiej, co dobre dla jej dzieci. Ania czuje się sierotą duchową, gdyż nikt z rodziny nie liczy się z jej uczuciami, emocjami. Domownicy nie poświęcają czasu na rozmowę z nią, matka swoje decyzje jedynie komunikuje córce, brak jest miłości rodzicielskiej.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

skiej i więzi uczuciowej między rodzicami oraz rodzicami i ich córką i synem.

Matka traktuje dzieci w sposób przedmiotowy. Nie uznaje dzieci podmiotowo, o które trzeba dbać, nie są one w rodzinie postrzegane w sposób autonomiczny i nie mogą wyrażać swoje poglądy i przekonania. Pani Ewa nie przyznaje córce prawa do zadawania pytań, wątpliwości, sprzeciwu, czy samodzielnego podejmowania decyzji, przyczyniając się tym do osamotnienia Ani w rodzinie.

Analiza pedagogiczna przypadku indywidualnego Ani i jej rodziny dowodzi, że czuje się ona wyalienowana środowisku rodzinnym, w którym nie łączy ją więź uczuciowa. Rodzice swym postępowaniem powodują chłodną atmosferę domową, cechuje ich niewłaściwa postawa wychowawcza, matkę znamionuje postawa autorytarna w stosunku do dziecka, a ojca postawa unikająca. Ania nie czuje się kochana i rozumiana przez najbliższych, z którymi nie ma wspólnego obszaru porozumienia. W rodzinie Ani nie ma dialogu, rodziców cechuje przedmiotowe i dominujące traktowanie dzieci.

W rodzinie Ani nie ma szczerzej konwersacji między rodzicami i dziećmi, obustronnego porozumienia się, jako wzajemnej wymiany poglądów w sposób otwarty i prawdziwy. Ania nie ma możliwości przekazywania swoich uczuć i przeżyć emocjonalnych z zapewnieniem obopólnego poszanowania, akceptacji, zrozumienia i tolerancji, co powoduje odczuwanie przez dziewczynkę subiektywnego poczucia osamotnienia. Podobny pogląd wyraża I. Izdebska [2000], która uważa, że brak dialogu w rodzinie oraz negatywna atmosfera życia rodzinnego jest powodem zakłócenia czynnika warunkującego poprawne i pożądane funkcjonowanie emocjonalne i wychowawcze rodziny. W konsekwencji prowadzi ona do negatywnego stanu psychicznego dziecka w postaci osamotnienia dziecka we własnej rodzinie. W rodzinie Ani nie ma podmiotowego charakteru w społecznej relacji, co zaburza więzi między członkami rodziny i przyczynia się do izolacji emocjonalnej dziewczynki. Dziecko poprzez pozytywne kontakty z rodzicami tworzy obraz samego siebie, gdy rodzina jest dysfunkcyjna pod względem emocjonalnym, jak rodzina Ani czuje się ona wówczas wyalienowana ze środowiska rodzinnego.

Brak dialogu w rodzinie, obojętna i chłodna atmosfera domowa przyczyniła się do zagubienia i wyobcowania Ani. Nie potrafi ona nawiązać trwałych więzi uczuciowych z rodzicami i innymi ludźmi. Matka poprzez dominację i przedmiotowe traktowanie córki przyczyniła się do jej osamotnienia wśród osób, które powinny być jej najbliższe. Na poczucie wyalienowania Ani wśród najbliższych wpływ ma postawa ojca, którą cechuje unikanie kontaktu z córką, postawę tą charakteryzuje ubóstwo uczuć i jego obojętność. Zachowania te potęgują chłodną i niekorzystną atmosferę domową. Odtrącenie dziewczynki przez ojca, unikanie kontaktu z nią prowadzi do „ucieczki psychicznej” dziecka. Rodzice Ani nie wychodzą naprzeciw potrzebom córki, która chce być rozumiana i kochana przez rodziców.

Wypowiedzi badanej młodzieży, w opinii których atmosfera domowa jest chłodna i obojętna, dowodzą o ich alienacji psychicznej w środowisku rodzinnym:

- „W naszym domu nie ma poszanowania i życzliwości między członkami rodziny”.
- „W naszej rodzinie odczuwa się zimną atmosferę domową”.
- „Źle się czuję w domu rodzinnym, gdyż jest w nim obojętność na codzienne sprawy życiowe.”
- „Niechętnie przebywam w domu rodzinnym, ponieważ chłód emocjonalny powoduje niesprzyjającą atmosferę domową.”
- „Czuję się w domu rodzinnym osamotniony, ponieważ brak w nim jest serdeczności i życzliwości”.
- „Nie lubię przebywać w domu rodzinnym, gdyż brak w nim dialogu i więzi emocjonalnych”.
- „Wolę być z kolegami niż w domu, ponieważ panuje w nim niekorzystna atmosfera emocjonalna i wychowawcza”.

Niekorzystna i pełna chłodu emocjonalnego atmosfera domowa powoduje negatywne sytuacje życia rodzinnego w postaci braku zainteresowania się problemami wychowawczymi, społecznymi, opiekuńczymi i emocjonalnymi dziecka. W rodzinach tych występuje brak zaufania, życzliwości, wzajemnej miłości. Dominują w tych domach rodzinnych

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

zachowania rodziców w postaci nadmiernego wymagania, kontroli i krytyki dziecka, częstego stosowania kar, przy jednoczesnym eliminowaniu nagród wychowawczych w postaci wzmocnień uczuciowych. Chłodny i obojętny klimat życia rodzinnego powoduje brak współdziałania społecznego i emocjonalnego we wspólnocie domowej, niedostatek zaspokojenia potrzeb psychospołecznych dzieci i młodzieży. Dialog w środowisku rodzinnym jest zubożały, atomizacja członków rodziny uwidacznia się w codziennych sytuacjach domowych. Stan ten powoduje alienację psychiczną dziecka w środowisku rodzinnym. Dzieci z rodzin, w których funkcjonuje niekorzystna i chłodna atmosfera domowa są psychicznie zamknięte w sobie, mają zaniżoną wartość swojej osoby, niższą pozycję społeczną w klasie szkolnej. Brak związków uczuciowych między rodzicami i dziećmi w tej kategorii badanych rodzin, powoduje zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, psychiczne przygnębienie, wzajemne unikanie kontaktów fizycznych i emocjonalnych. Dzieci z tych rodzin o wiele chętniej przebywają w grupach koleżeńskich i rówieśniczych niż w domach rodzinnych. Grupy rówieśnicze, w których uczestniczą dzieci z obojętnej i chłodnej atmosfery domowej często są wychowawczo niewłaściwe, przejawiające trudności edukacyjne i społeczne.

Skrajnie negatywna atmosfera domowa przejawiana jest w postaci agresji wewnątrzrodzinnej, wzajemnej przemocy rodziców i rodziców wobec dziecka, hałaśliwych wewnętrznych sytuacji życiowych, ciągłych konfliktów w środowiskach rodzinnych. Tego typu negatywna atmosfera życia domowego występuje według badań ilościowych w 37,1% środowiskach rodzinnych. Badane dziewczęta w większym stopniu (38,5%) odczuwają skrajnie niewłaściwą atmosferę domową niż badani chłopcy (34,4%). Mimo występującej różnicy między badanymi dziewczętami i chłopcami w odczuwalnej emocjonalnie konfliktowej, agresywnej i nerwowej atmosfery życia domowego, jednak płeć badanych statystycznie nie różnicuje badanych środowisk domowych ze względu na niekorzystny klimat życia rodzinnego.

Wiele badanych rodzin, których charakteryzuje napięta, hałaśliwa i konfliktowa atmosfera domowa, jak wskazują badania jakościowe, przeżywa trudne problemy życiowe. Problemy te wynikają z alkoholizmu jednego bądź obojga rodziców, bezrobocia rodziców, ubóstwa ma-

terialnego, uzależnienia od narkotyków, sytuacji przedrozwodowych rodziców. Wypowiedzi badanych dzieci z rodzin z problemem alkoholowym wskazują na agresywną, konfliktową i napiętą atmosferę życia rodzinnego:

- „Agresja w naszej rodzinie występuje bardzo często, powodem jej jest alkoholizm ojca”.
- „Rodzice moi nadużywają alkoholu, każda libacja domowa kończy się hałaśliwą kłótnią i przemocą ojca wobec matki i ojca wobec mojej osoby”.
- „Moja mama jest znerwicowana wskutek alkoholizmu ojca, w domu są ciągłe kłótnie nacechowane dużą siłą emocjonalną”.
- „Alkoholizm ojca jest przyczyną napiętej i nerwowej atmosfery w mojej rodzinie”.
- „Atmosfera w naszym domu rodzinnym staje się nieznośna, rodzice nadużywają alkoholu, i po jego spożyciu następuje agresja, konflikty i wyzwiska”.

Wypowiedzi badanej młodzieży z poczuciem osamotnienia i inne opinie respondentów podobne w swych treściach do podanych przykładów świadczą, iż część rodzin, w których funkcjonuje emocjonalnie niekorzystna atmosfera domowa wynika z alkoholizmu jednego (najczęściej ojca) bądź obojga rodziców. Istniejący w rodzinie problem alkoholowy jak słusznie dowodzi E. Woś [2005], staje się osobistym problemem dziecka, ogromnym obciążeniem i piętnem, z którym nie może ono poradzić sobie zarówno w sferze psychicznej, jak i społecznej. Dzieci próbują na miarę swych sił funkcjonować w swych rodzinach dysfunkcyjnych, które nie spełniają ich podstawowych potrzeb i oczekiwań. Są one bardzo osamotnione. Nie mogą bowiem liczyć na ich wsparcie, pomoc, życzliwość, porozumienie. Często odrzucają ich nie tylko rodzice, ale także izolują się od nich rówieśnicy. Stan osamotnienia tych dzieci potęguje się, ponieważ młodzież w okresie dojrzewania, poszukuje grup koleżeńskich, przyjaźni, pozytywnych relacji społecznych w zespole uczniowskim i rówieśniczym.

Dzieci z rodzin alkoholowych, w których funkcjonuje zaburzona, negatywna, konfliktowa, nerwowa i agresywna atmosfera życia domo-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

wego z jednej strony są bierne, zamknięte w sobie, mają swój własny świat i problemy życiowe, są obojętne na sprawy rodzinne, izolują się szczególnie od ojca czy matki alkoholika. Mają psychiczne zahamowania w nawiązywaniu kontaktów fizycznych i społecznych z rodzicami, przede wszystkim ze sprawcą ciągłych konfliktów i napięć nerwowych w rodzinie. W środowisku rodzinnym bywa także nieufne wobec rodziców, wynika to z braku bezpieczeństwa i zaburzonych innych potrzeb psychicznych i społecznych. W domu rodzinnym jest samotne fizycznie i osamotnione psychicznie.

Ciągle utrzymująca się przez długi czas niekorzystna konfliktowa i agresywna atmosfera życia domowego może powodować wewnętrzną izolację psychiczną i społeczną w środowisku rodzinnym, adaptację do sytuacji konfliktowych i agresywnych, wyuczenie poprzez naśladownictwo negatywnych zachowań konfliktowych, osłabienie stopnia progu wrażliwości na trudne problemy rodzinne, społeczne i emocjonalne.

Z drugiej strony traumatyczna atmosfera domu rodzinnego wynikająca z agresji, napięć nerwowych i przemocy fizycznej i psychicznej w rodzinach z problemem alkoholowym wyzwała u dzieci zachowania agresywne, konfliktowe, nademocjonalne, złośliwe, dokuczliwe. Agresja rodziców powoduje kształtowanie się zachowań agresywnych u dzieci. Konflikty rodziców przyczyniają się do zachowań konfliktowych dzieci, broniąc jedną bądź drugą stronę rodziców, najczęściej matkę przed agresywnym ojcem. Przemoc ojca bądź matki w stosunku do dziecka wyzwała u niego złość, chęć odwetu, traumatyczne przeżycia emocjonalne. Dzieci nademocjonalne, agresywne z powodu hałaśliwej i nerwowej atmosfery domowej sprawiają trudności wychowawcze w domu, w szkole i wśród grup rówieśniczej. Negatywne zachowania dzieci w środowisku rodzinnym w postaci złośliwości, werbalnej agresji, konfliktowości są powodem odrzucenia ich przez ojca i matkę, izolację wewnątrzrodzinną zarówno psychiczną, jak i fizyczną.

Zarówno dzieci obojętne, bierne i smutne jak i nademocjonalne, agresywne i konfliktowe funkcjonujące w traumatycznej atmosferze domowej spowodowanej alkoholizmem rodziców mają poczucie niskiej wartości, tożsamości, są społecznie i emocjonalnie odizolowane w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Mają niezaspokojoną potrzebę miłości, kon-

taktu społecznego, życzliwości, bezpieczeństwa i akceptacji ze strony rodziców.

Przykładem nerwowej, agresywnej i konfliktowej atmosfery życia rodzinnego jest opis przypadku indywidualnego rodziny Marka. Rodzina Marka mieszka w środowisku wiejskim. Ojciec ma wykształcenie zasadnicze zawodowe. Matka natomiast legitymuje się wykształceniem średnim medycznym w zawodzie pielęgniarstwa. Ojciec pracuje fizycznie w zakładzie produkcyjno-usługowym, matka wykonuje zawód pielęgniarki w przychodni zdrowia. Rodzina mieszka w domu rodzinnym wybudowanym przez dziadków Marka ze strony matki. Ojciec często nadużywa alkoholu w domu rodzinnym oraz z kolegami poza domem. Po spożyciu większej ilości alkoholu (często mu się to zdarza), jest agresywny a nawet przejawia zachowania wskazujące na przemoc fizyczną i psychiczną w stosunku do swojej żony. W stosunku do Marka wyraża najczęściej agresję werbalną. W rodzinie funkcjonuje atmosfera konfliktowa, gdyż ojciec Marka wszystkie zarobione pieniądze wydaje na zakup alkoholu. Atmosfera traumatyczna (agresywna, hałaśliwa, z użyciem przemocy) jest z reguły po każdym nadmiernym spożyciu alkoholu przez ojca. Natomiast na drugi dzień następuje atmosfera konfliktowa, nerwowa i hałaśliwa spowodowana przez matkę, której przyczyną jest nadużywanie alkoholu przez ojca. Marek źle znosi skrajnie negatywną atmosferę życia domowego. Zdarza się, że ucieka z domu do kolegów lub ciotki w czasie agresywnych zachowań ojca. Denerwują go wywoływane konflikty przez matkę. W domu rodzinnym Marek wykazuje nademocjonalne zachowania, stał się złośliwy, agresywny i nieposłuszny wobec ojca i matki. Jego negatywne postępowanie wywołuje oburzenie ze strony rodziców, szczególnie ojca po spożyciu alkoholu. Między ojcem i Markiem dochodzi do częstych konfliktów o dużej sile emocjonalnej. Marek bardzo przeżywa uczuciowo sytuacje agresywne ojca względem matki i jego osoby. Traumatyczna atmosfera domowa powoduje w dziecku nadmierny stres, brak poczucia bezpieczeństwa, ciągły niepokój, napięcia nerwowe, bezsenność i nerwowość.

Agresywne zachowania ojca i jego przemoc względem matki powoduje agresję Marka na zajęciach lekcyjnych. Ponadto Marek wykazuje trudności z opanowaniem treści programowych w gimnazjum, a także

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

przejawia trudności wychowawcze w szkole i w grupach rówieśniczych w środowisku lokalnym. Chłopiec nie przekazuje matce, a szczególnie ojcu swoich problemów, ponieważ w przeszłości były one zaczynem do wszczynania kłótni a nawet awantury ze strony ojca – alkoholika. Ojciec nie poświęca Markowi żadnej uwagi i zainteresowania, nie próbuje poznać i zrozumieć jego trudności szkolnych, wychowawczych i innych. Matka nie interesuje się synem, w sytuacjach konfliktowych z ojcem, staje ona jednak po stronie Marka broniąc jego osoby.

Traumatyczna atmosfera życia rodzinnego przyczynia się do braku zaufania rodzicom. By uniknąć sytuacji agresywnych i konfliktowych, chłopiec większość czasu wolnego przebywa poza domem. Wykazuje on wyraźnie stan psychicznego osamotnienia, ponieważ nie odczuwa zainteresowania swoją osobą i swoimi problemami ze strony najbliższych mu osób – ojca i matki. Czuje się niepotrzebny w domu. Negatywną sytuację osamotnienia próbuje zwalczyć poprzez stwarzanie trudności wychowawczych, agresji wobec rodziców. Nie ma żadnych kolegów i koleżanek w szkole, gdyż jest wobec nich agresywny, złośliwy, stąd też nie jest przez nich lubiany.

Analiza pedagogiczna przypadku indywidualnego Marka i jego rodziny

Marek jest uczniem II klasy gimnazjum. Podczas wywiadu środowiskowego był nadmiernie pobudzony i zuchwały, trudno mu było skupić uwagę na pytaniach i przeprowadzanej rozmowie z badaczem. Większość odpowiedzi udzielał w sposób nieprzystępny, z trudem przychodziły mu myśli do formułowanych poglądów. Nie chciał rozmawiać o swojej rodzinie, stosunkach funkcjonujących w domu, więziach emocjonalnych między członkami rodziny. W trakcie badań momentami był niemiły i opryskliwy, przejawiał smutek w swych zewnętrznych zachowaniach. Marek sprawia wrażenie aroganckiego i pewnego siebie, jest to jednak pozorne, zamaskowane zachowanie, w którym ukrywa poczucie niskiej wartości, braku poczucia bezpieczeństwa, odrzucenia społecznego w rodzinie i wśród kolegów i koleżanek. Osiąga słabe i bardzo słabe

oceny szkolne, choć nauczyciele oceniają go, jako inteligentnego chłopca, ale zaniedbanego w domu rodzinnym. W domu nikt nie pomaga mu w nauce szkolnej, nie rozumie jego problemów edukacyjnych i szkolnych ze względu na traumatyczną atmosferę domową.

Odrzucenie przez rodziców i stan osamotnienia psychicznego Marek kompensuje przez zachowania agresywne w stosunku do rodziców i do środowiska rówieśniczego, szczególnie w klasie szkolnej. Negatywna atmosfera życia rodzinnego i wewnętrzna izolacja emocjonalna i społeczna chłopca powoduje zaburzenie trwałych więzi koleżeńskich, gdyż obawia się odrzucenia jego osoby.

Traumatyczna atmosfera życia domowego, w której występuje agresja ojca – alkoholika i ciągłe konflikty w rodzinie powodują niewłaściwą organizację życia rodzinnego, atomizacji członków wspólnoty rodziny. Każdy z jej członków ojciec, matka i Marek żyją własnymi problemami. Nie ma między nimi porozumienia, wspierania społecznego. Nadmiar konfliktów dzieli ich i osłabia więzi emocjonalne w rodzinie. Osamotnienie Marka w środowisku własnej rodziny oraz w klasie szkolnej wśród koleżanek i kolegów zaburza jego rozwój psychoemocjonalny i powoduje zachwianie obrazu własnej tożsamości. Negatywna, konfliktowa i hałaśliwa atmosfera domowa prowadzi do jego zachowań aspołecznych, często szkodzących dla środowiska szkolnego i rówieśniczego.

Rodzice Marka emocjonalnie dysfunkcyjni, nie są zainteresowani jego problemami, nie dbają o rozwój intelektualny, społeczny i kulturowy dziecka. Marek organizuje sobie czas według swoich potrzeb, spędzając go często poza domem w grupach nieformalnych, które są nieakceptowane przez środowisko społeczne i szkolne.

Innym zjawiskiem społecznym, które często powoduje traumatyczną atmosferę życia domowego dzieci z poczuciem osamotnienia są niekorzystne i konfliktowe sytuacje przedrozwodowe i w czasie rozwodów rodziców. Wypowiedzi badanej młodzieży dowodzą, iż proces emocjonalnego i społecznego rozbicia związku małżeńskiego i rodziny powoduje nerwową, depresyjną, konfliktową, a nawet agresywną atmosferę w rodzinie:

- „Rodzice wciąż kłócą się i grożą sobie rozwodem małżeńskim”.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- „Rodzice wciągają mnie do kłótni rodzinnej i chcą żebym opowiadał się po stronie jednego z nich – ojca lub matki”.
- „Mama moja przejawia na co dzień dużą agresję w stosunku do ojca grożąc procesem rozwodowym”.
- „Zawsze była u nas w domu atmosfera nerwowa i konfliktowa, aż doszło do rozwodu rodziców”.
- „Życie naszej rodziny, to jedno wielkie nieporozumienie, wciąż konflikty i werbalna agresja między rodzicami, dobrze że w końcu rozwodzą się”.
- „W okresie przed rozwodem ojciec był agresywny w zachowaniach do mamy i do dzieci, stosował nawet przemoc fizyczną”.
- „Przed rozwodem rodziców atmosfera domowa była często nie do zniesienia, ciągłe konflikty, napięcia nerwowe, gniew i agresja między rodzicami. Sytuacje te bardzo nas stresowały nawet nie mogliśmy się uczyć”.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy w treści art. 56 paragraf 2, bierze wyrażnie pod opiekę dobro wychowawcze, socjalizacyjne i opiekuńcze dzieci funkcjonujących w rodzinach, nawet tych, które mają zaburzoną trwałość małżeńską. Przedmiotowa Ustawa dowodzi, że „mimo trwałego i całkowitego rozkładu pożycia rozwód nie jest dopuszczony, jeśli wskutek niego miałyby ucierpieć dobro wspólnych małoletnich dzieci małżonków” [Kodeks rodziny i opiekuńczy, 2007]. Badania wskazują, że nie sam proces rozwodowy powoduje traumatyczną atmosferę życia domowego, ale różnorodne sytuacje przedrozdowe i rozwodowe dysfunkcjonują organizację życia rodzinnego, powodują konflikty małżeńskie, wzajemną agresję, nieporozumienia, nademocjonalność, złośliwość. Sytuacje te oddalają psychicznie rodziców od siebie, powodują wewnętrzną izolację psychiczną dziecka od rodziców, szczególnie tego rodzica, który jest sprawcą konfliktów małżeńskich i w środowisku rodzinnym. Nasilenie negatywnej atmosfery domowej jest w sytuacjach wszczęcia postępowania rozwodowego. Dziecko najczęściej w okresie toczącego się procesu rozwodowego przeżywa stan konfuzji w kontaktach społecznych, etycznych, moralnych, zaburzeń w zachowaniach w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym.

Atmosfera domowa wyrażająca się nerwowością, agresją i konfliktowością w rozwodzących się wspólnotach rodzinnych powodują u dzieci najczęściej stan osamotnienia, poczucie zagrożenia bezpieczeństwa, brak zaspokojenia potrzeby miłości, kontaktu społecznego, akceptacji i wzajemnego porozumienia. W sytuacjach przedrozwodowych i rozwodowych dziecko może być smutne, obojętne i bierne na trudne problemy rodzinne lub też może reagować w sposób agresywny w stosunku do rodziców, wyrażać nieposłuszeństwo, konfliktowość, złość, krzykliwość w proteście przeciw krytycznym sytuacjom rodzinnym, które prowadzą do dysfunkcji psychicznej, społecznej i strukturalnej rodziny, jako środowiska życia dziecka.

Podsumowanie

Ciepła, życzliwa i wspierająca atmosfera wśród członków wspólnoty rodzinnej jest jednym z ważnych determinantów bliskich relacji emocjonalnych środowiska domowego, ścisłych więzi uczuciowych łączących rodziców i dzieci. Korzystna i miła atmosfera domowa eliminuje proces alienacji emocjonalnej i społecznej dzieci i młodzieży w środowisku rodzinnym. Dzieci w tych rodzinach są akceptowane, życzliwe i podmiotowo traktowane, psychicznie bezpieczne i odczuwają przynależność oraz bliskość uczuciową w rodzinie.

W wielu jednak współczesnych rodzinach polskich występuje atmosfera domowa chłodu emocjonalnego, wzajemnych konfliktów, agresji, atomizacji życia członków rodziny, w której brak jest porozumienia i wsparcia psychicznego. Atmosfera niekorzystna w postaci obojętnych stosunków w rodzinie, krzykliwych i wrogich relacji między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi powoduje oziębłość uczuciową w sferze emocjonalnej i społecznej, osłabienie więzi we wspólnocie rodzinnej. Dzieci niechętnie przebywają w środowisku rodzinnym, w którym jest obojętna, chłodna i konfliktowa atmosfera domowa. Stosunki wewnątrzrodzinne w tych środowiskach są zaburzone. Dzieci, a szczególnie młodzież stają się trudne wychowawczo, oddalają się psychicznie od wspólnoty rodzinnej, szukają bliskości emocjonalnej i akceptacji w środowiskach pozarodzinnych, głównie w grupach rówieśniczych, które często

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

wychowawczo nie są akceptowane społecznie. Funkcjonowanie rodziców w niekorzystnej i konfliktowej atmosferze domowej jest z jednej strony negatywnym przykładem życia społecznego i emocjonalnego dla dziecka; z drugiej strony środowisko rodzinne i jego zaburzone relacje interpersonalne stanowi podłoże do powstawania i rozwoju poczucia osamotnienia dziecka.

Bibliografia

- Cudak H. (2003), *Atmosfera wychowawcza*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.
- Cudak H. (2010), *Społeczne i emocjonalne dysfunkcje dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń.
- Cudak S. (2014), *Atmosfera domu rodzinnego*, [w:] E. Lisowska, Z. Stoliński (red.), *Pedagogiczny leksykon pedagogiki rodziny*, Kielce.
- Izdebska I. (2000), *Dziecko u progu XXI wieku*, Białystok.
- Kodeks rodziny i opiekuńczy*, (2007), Warszawa.
- Obuchowska I. (1983), *Dynamika nerwic*, Warszawa 1983
- Przetacznikowa M., Z. Włodarski (1986), *Psychologia wychowawcza*, Warszawa.
- Rembowski J. (1986), *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1987), *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jednych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Poznań.
- Woś E. (2005), *Dzieci z rodzin z problemem alkoholowym. Jak je zrozumieć i pomóc im?*, [w:] A. Kieszkowska (red.), *Teoretyczne i metodyczne aspekty profilaktyki w środowiskach wychowawczych*, Kielce.

RODZINA W OBLICZU MIGRACJI ZAROBKOWEJ

Sylwester Bębas

Wyższa Szkoła Handlowa w Piotrkowie Trybunalskim

Family in the face of migration

Abstract: The paper has been depicted in the face of family migration. The paper is preceded by a short introduction in which problems discussed further were signaled. The paper presents such topics as: concepts of migration, the causes and the scale of foreign trips, the effects of migration. The paper concludes with an enclosed bibliography.

Key words: labor migration, family migration, trips abroad.

Wstęp

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, wraz z Cyprzem, Czechami, Estonią, Litwą, Łotwą, Malta, Słowacją, Słowenią i Węgrami stworzyło korzystne warunki do migracji zarobkowych, tym bardziej, że sprzyjał temu stan polskiej gospodarki, wysokie bezrobocie w naszym kraju i wyższe płace w krajach Europy zachodniej. Członkostwo Polski w UE stworzyło nową jakościowo sytuację w procesach migracyjnych. Skala zjawiska emigracji zarobkowej, jej charakter oraz skutki dla gospodarki i społeczeństwa polskiego stały się przedmiotem debaty publicznej. Problem ten wzbudza liczne kontrowersje, skrajne opinie, a także dużo emocji.

Duża część społeczeństwa polskiego, zwłaszcza ludzie młodzi, ale także całe rodziny oraz poszczególni jej członkowie gotowi do podjęcia odpowiedzialności za własny rozwój zdecydowali się na szukanie pracy poza granicami kraju. W ostatnim czasie wyjazdy zagraniczne Polaków ulegają zmniejszeniu, co jest spowodowane kryzysem gospodarczym i zaostrzeniem polityki imigracyjnej w niektórych krajach europejskich. Migracje zarobkowe mają oczywiście konsekwencje zarówno ekonomicz-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

ne jak i społeczne dla Polski m.in. rozbitcie rodzin, starzenie się społeczeństwa, spadek przyrostu naturalnego itp. Ponadto migracje zarobkowe sprzyjają poluzowaniu więzi uczuciowych pomiędzy małżonkami, a także ich dziećmi. Brak wspólnego życia w rodzinie sprzyja również poszukiwaniu innych życiowych partnerów, a w konsekwencji prowadzi do rozbitcia małżeństwa i ujawnienia się problemów wychowawczych [Buchowicz 2006; Danilewicz 2010, 2007, 2009; Drozdowski 2010; Gizicka, Gorbaniuk, Szyszka 2010; Gromadzka 2009; Hałas 2010; Kawczyńska-Butrym 2009; Kawula, Brągiel, Janke 2002; Kindler, Napierała 2010; Kukołowicz 2001; Małachowski 2010; Mancewicz 2010; Miłkowska 2009; Niedźwiecki 2010; Piech 2011; Rostropowicz-Miśko 2007; Walkowska 2007; Wyzlic 2010].

Migracje są bardzo dynamicznym zjawiskiem we współczesnym świecie, dotyczącym nie tylko Polskę, ale wiele krajów Unii Europejskiej i świata. Migracje oddziałującym bezpośrednio na procesy demograficzne, na struktury i rozmieszczenie ludności. Oznaczają one przemieszczanie ludności związane ze zmianą miejsca zamieszkania (pobytu stałego lub czasowego), połączone z przekroczeniem granicy administracyjnej podstawowej jednostki terytorialnej.

Migracją jest zatem „zmiana gminy zamieszkania lub w przypadku gminy miejsko-wiejskiej przeniesienie się z terenów miejskich do wiejskich tej gminy lub odwrotnie. Migracją jest także zmiana kraju zamieszkania. Do migracji nie zalicza się natomiast zmiany adresu w obrębie tej samej gminy, ani też przemieszczeń krótkotrwałych (do dwóch miesięcy włącznie) oraz wyjazdów o charakterze turystycznym, czy też tzw. ruchów wahałowych, do których wliczają się przejazdy między miejscowością zamieszkania a miejscowością pracy lub nauki” [Kostrzewa, Stańczak, Kaczorowski 2003, s. 28–29].

Emigracja Polaków do pracy w krajach UE była i jest zjawiskiem bardzo dynamicznym i ciągle się zmieniającym. Ma ona charakter przede wszystkim ekonomiczny. „Do pracy w krajach UE wyjeżdżają zarówno osoby młode, w średnim wieku, jak i starsze – dotyczy to zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Zasadniczy wpływ na skalę emigracji zarobkowej ma poziom rozwoju gospodarczego poszczególnych krajów, a w szczególności tzw. zjawisko konwergencji, czyli wyrównywania się zarówno poziomu życia, jak i poziomu cen w różnych krajach” [Denek 2009, s. 16].

Migracje zarobkowe dają szansę znalezienia pracy, a także zarobków wielokrotnie przekraczających dochód uzyskiwany w kraju pochodzenia. Jednakże, jak wskazują znawcy problematyki migracji, „dysproporcje płacowe między Polską a krajami docelowymi to „czynnik konieczny, ale niewystarczający” do podjęcia decyzji o migracji zagranicznej u podstaw, której leżą rozmaite, zwykle złożone przyczyny” [Duszczyk 1999, s. 98].

Migracja zarobkowa wywiera znaczący wpływ na funkcjonowanie rodziny, jednak dokonujące się w niej zmiany są bardzo różnorodne i zdeterminowane przez wiele czynników. Ważne jest to, który z członków rodziny migruje, na jak długo i jak daleko położony jest kraj migracyjny. Ponadto ważne są możliwości wzajemnej komunikacji, częstotliwość spotkań członków rodziny [Gizicka, Garbaniuk, Szyszka 2010, s. 85–86]. Gdy wyjeżdża cała rodzina „szok aklimatyzacyjny, choć jest z pewnością trudny, rozłożony jest jednak na wszystkich uczestników wyjazdu. W sytuacji, gdy jedno z rodziców wyjeżdża za granice pracować szok ten przeżywa w samotności, również i dzieci wraz z drugim rodzicem cierpią z powodu braku członka rodziny w domu rodzinnym” [Łączek 2006, s. 390]. Ponadto wobec rodzin żyjących na emigracji, nie-rzadko „stosuje się różne formy dyskryminacji, na przykład wynajmowanie im mieszkań w najędzniejszych dzielnicach wielkich metropolii, niedopuszczenie ich do udziału w życiu społeczno-politycznym, spychanie na margines. Przyjmowanie cięższych prac, których nie chce wykonywać miejscowa ludność, pociąga często za sobą takie rozłożenie i ilość godzin pracy, które utrudniają normalny i harmonijny rozwój komórki rodzinnej” [Skura 2006, s. 489].

Zjawisko migracji może generalnie przybierać dwie formy: dobrowolną i wymuszoną. To drugie zjawisko, zwane przesiedleniem, jest rzadko spotykane w dzisiejszej Europie, choć oczywiście nadal występuje głównie w związku z konfliktami międzynarodowymi i etnicznymi. Zdecydowanie o wiele większą skalę przybiera dziś migracja dobrowolna, podejmowana bez przymusu zewnętrznego. Przyczyną tej migracji jest głównie utrzymujące się niezadowolenie obywateli ze swojego statusu, a co za tym idzie próba znalezienia środowiska zapewniającego lepsze warunki egzystencji. To także chęć dowartościowania się oraz szu-

kanie sposobu wyjścia z trudnej sytuacji osobistej czy rodzinnej [Kawczyńska-Butrym 2009, s. 16–17].

Wyjaśnienie pojęć związanych z migracją zarobkową

Pojęcie rodziny migracyjnej jest trudne do zdefiniowania ze względu na występowanie różnych typów migracji, jednak uważa się, że rodzina migracyjna to rodzina, „w której jedno bądź oboje rodziców wyemigrowało za granicę w celach zarobkowych” [Gizicka, Gorbaniuk, Szyszka 2010, s. 77]. Pojawia się „nowa kategoria rodzin niepełnych, a mianowicie rodzin z czasową nieobecnością rodzica lub rodziców” [Kukułowicz 2001, s. 58]. W literaturze przedmiotu występuje wiele różnych określeń takiej rodziny, na przykład rodzina czasowo niepełna, rodzina rozłączona z powodu migracji, rodzina migracyjna, transnarodowa, rodzina w rozłące migracyjnej i inne. Istotne jest uchwycenie skali zjawiska występowania takich rodzin, jednak jest to trudne do oszacowania z uwagi na problemy z dokonaniem oceny skali migracji [Gizicka, Gorbaniuk, Szyszka 2010, s. 77–78].

Eurosieroctwo to „czasowe pozostawanie dziecka w kraju pod opieką osób trzecich, którzy są związani z dzieckiem rodzinnie lub są to osoby niespokrewnione z dzieckiem. Opieka ta spowodowana jest przez wyjazd obojga rodziców za granicę w celach zarobkowych” [Zawisza-Masłyk 2008, s. 41]. Ministerstwo Edukacji Narodowej zdefiniowało pojęcie eurosieroctwa, „jako pewną okoliczność związaną z migracją zarobkową obojga rodziców, co wpływa na niekorzystne zmiany w funkcjonowaniu rodziny, głównie w wypełnianiu przez nią podstawowych funkcji wobec małoletnich, którzy opuszczeni przez najbliższe im osoby czują, jak sieroty. Rodzinny proces socjalizacji zostaje przerwany również ulega zachwianiu transmisja pokoleniowo-kulturowa, a w przypadku zalegalizowania tzw. rodziny patchworkowej¹ dziecko traci przynależność do danej grupy, jaką jest rodzina oraz poczucie własnej tożsamo-

¹ Rodzina patchworkowa charakteryzuje się tym, że oboje rodzice zakładają nowe rodziny. W rozbitej wyjazdem rodzinie w konsekwencji rodzice rozwodzą się i szukają nowych partnerów, z którymi wchodzi w nowe związki małżeńskie.

ści kulturowej [Rura 2009, s. 16]. Definicje te w sposób niepełny definiują problem eurosieroctwa, ponieważ nie uwzględniają one sytuacji, kiedy to tylko jeden z rodziców wyjeżdża za granicę, a drugi pozostaje w kraju.

Eurosierota – to „dziecko, które wychowuje się bez co najmniej jednego rodzica, który przebywa za granicą w celach zarobkowych” [Kozak 2010, s. 113]. Eurosieroty to w szczególności nieletni w okresie dojrzewania, którzy przede wszystkim potrzebują kontaktu emocjonalnego z rodzicami, uczucia bliskości, poczucia bezpieczeństwa oraz miłości. Kiedy opiekunowie wyjeżdżają za granicę, zostawiając dziecko (nawet pod najlepszą opieką), zaczyna mu brakować bliskości rodzicielskiej i czuje się osamotniony. Nie mogąc zrozumieć, dlaczego dom rodzinny, który powinien być ostoją miłości i bezpieczeństwa, wcale taki nie jest. Takie dzieci porównać można do dzieci ulicy, dzieci niczych. Samotność, lęk, poczucie odrzucenia powodują, że dziecko jest zaniedbane emocjonalnie i wychowawczo. Brak uwagi i miłości naraża dziecko na utratę kontroli nad swoim życiem, a pozbawione miłości, uznania ze strony bliskich, zaczyna szukać zaspokojenia gdzie indziej, często jest to wchodzenie w środowiska patologiczne [Kozak 1986, s. 512]. Takim miejscem staje się też ulica. Dzieci wychodzące na ulicę chcą zwrócić na siebie uwagę, pokazać, że potrzebują rodziców, ich miłości i czułości, czasami jednak taka ucieczka może mieć bardzo złe skutki. Dzieci często zmuszane są do kradzieży, drobnych przestępstw, brania narkotyków. Takie zachowania prowadzą do wielu uzależnień, rozwoju agresji i nienawiści [Fromm 2003, s. 141].

Eurorodzie – jest rodzicem często nieobecny w życiu dziecka i w końcu staje się rodzicem nieznany. Eurorodzie pojawia się w domu na krótki okres czasu i burzy cały porządek rodziny. Często narzuca swoje metody wychowawcze i udowadnia, że wszystko wie najlepiej. Jednak na odległość nie można rozpoznać prawdziwych potrzeb dziecka ani też nie można na odległość budować autorytetu rodzica. Eurodzieci mają kłopoty z pogodzeniem obecnych w sobie skrajnych uczuć, emocji. Bardzo tęsknią za kimś, kto z czasem staje się dla nich obcy i odległy. W samotności przeżywają swoje rozterki, bo boją się przyznać do swoich prawdziwych uczuć, buntu, pretensji, gdyż okaże się, że są niewdzięczne, nieczułe, nie potrafią docenić poświęcenia swojego eurorodzica.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Zaczynają powstawać emocje, z którymi starsze dzieci radzą sobie za pomocą alkoholu, narkotyków czy agresji. W wielu przypadkach pojawiają się kłopoty ze snem, z apetytem, dolegliwości somatyczne. Eurodzieci uczą się od swoich eurorodziców, że nie można liczyć na dorosłego, bo fizycznie go nie ma. Nastolatek lub starsze dziecko jest w stanie zrozumieć, że mama lub tata wyjechał do pracy za granicę, żeby rodzina miała zapewniony lepszy byt materialny. Docenia zakupy przywiezione z zagranicy. Potrafi kontaktować się przez telefon, Internet, kiedy tylko potrzebuje, a nawet może czasami odwiedzić rodzica. Małe dziecko nie bilansuje zysków, jak nowy telewizor, komputer czy samochód, ono potrzebuje fizycznej i emocjonalnej więzi, bliskości rodzica. Im mniejsze dziecko, tym bardziej wiąże się z rodzicem obecnym w jego życiu, który daje mu poczucie bezpieczeństwa. Eurorodzice stwarzają specyficzne otoczenie wychowawcze swoim dzieciom, zaszczepiają wzorce, modele, mechanizmy, postawy, często nie sprawdzające się w życiu dorosłym [Gwizdek 2010, s. 43].

Przyczyny i skala zjawiska wyjazdów zagranicznych

Migracja jest zjawiskiem wieloaspektowym: decyzje o migracji wynikają z różnorodnych przesłanek politycznych, ekonomicznych, społecznych, rodzinnych. Zjawisko migracji zagranicznych stało się nieodłącznym elementem współczesnej zglobalizowanej gospodarki.

Główne przyczyny migracji Polaków to poszukiwanie lepszego poziomu życia, pragnienie poprawienia swojej sytuacji materialnej, otrzymanie lepszej oferty pracy i nowych możliwości rozwoju w innym kraju. Istotnym czynnikiem jest także pragnienie powtórzenia sukcesu krewnych i znajomych, którzy wyjechali a także niestabilna sytuacja polityczna w Polsce oraz porównanie sytuacji w Polsce z sytuacją w innych krajach i miejscach na świecie [Małachowski 2010, s. 168–169].

Przyczyny wyjazdów zagranicznych są bardzo zróżnicowane, ale do najczęstszych przesłanek w podejmowaniu decyzji o wyjazdach zagranicznych przez członków rodzin są względy ekonomiczne związane z dążeniem do poprawy warunków bytowych rodzin. „Decyzje o migracji podejmowane są również w nadziei na zaspokojenie

aspiracji zawodowych i zrealizowania celów życiowych” [Danilewicz 2003, s. 441–442].

Istnieje wiele czynników wpływających na podjęcie decyzji o migracji i często są one trudne do jednoznacznego określenia. Współcześnie migracje warunkowane są głównie przez:

- czynniki ekonomiczne – związane przede wszystkim z potrzebami bytowymi i ich zapewnieniem;
- czynniki polityczne – migracja w wyniku wojny, ucisku władz, zmian granic politycznych, powstania nowego państwa;
- czynniki gospodarcze – związane z liberalizacją handlu, wzajemną zależnością gospodarczą państw, powstaniem przedsiębiorstw międzynarodowych;
- czynniki światopoglądowe – związane z migracją z powodu własnych przekonań;
- czynniki religijne – migracja z powodu prześladowań religijnych;
- czynniki społeczne – migracja ze względu na chęć zmiany środowiska społecznego;
- czynniki rodzinne – wynikające ze zmiany miejsca zamieszkania na skutek łączenia rodzin, zawierania lub rozpadu małżeństw;
- inne czynniki, np. migracje na skutek klęsk żywiołowych [Fierla 2003, s. 155–156].

Badania J. Gorbaniuka na próbie 1490 osób ukazały, że gotowość: zdecydowanie tak, miało do wyjazdu za granicę 13% i raczej tak 12%. Czyli gotowość członków rodziny na rozłąkę migracyjną z powodu pracy za granicą była trudna. Zdecydowanie nie wyjazdom powiedziało 55%, raczej nie 19% i 1% bez odpowiedzi [Gorbaniuk 2011, s. 46–49].

W jakiej mierze te odpowiedzialne decyzje: wyjazdu rodziców za granicę w poszukiwaniu i podjęciu pracy, podejmowano w rodzinach polskich możemy się przekonać z badań przeprowadzonych w 2013 roku przez J. Śledzianowskiego i S. Bębasę [2013].

J. Gorbaniuk [2011, s. 46], która pisze, iż „po roku 2004, obserwuje się nową falę migracji, związaną z wejściem Polski do UE i otwarciem rynku pracy dla Polaków przez wiele krajów Wspólnoty”. Jan Paweł II nauczał,

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

że praca jest koniecznością rozwoju człowieka, ale taka, „która nigdy nie rozbija rodziny, ale utwierdza ją w spójni i stałości” [Jan Paweł II, 1981].

K. Ostrowska w roku szkolnym 2009/2010 w placówkach szkolnych na obszarze kraju objęła badaniami 3 384 164 uczniów. Z liczby tej 180 447 uczniów stanowiących 5,3% populacji dzieci i młodzieży miało rodziców pracujących za granicą [Ostrowska 2011, s. 23].

Skutki migracji zarobkowych

Migracja wpływa na osłabienie więzi między małżonkiem, który wyjechał, a tym, który pozostał w kraju. Ważny element, którym są interakcje między członkami rodziny zostaje zaburzony. Interakcje powodują utrwalanie relacji i „kształtują strukturę rodziny, jako grupy społecznej. W efekcie, rodzina z punktu widzenia jej rytmu życiowego jest zdestabilizowana. Funkcjonuje zupełnie odmiennie w chwilach, gdy jest pełna, w czasie okresowego powrotu migranta i w sytuacji, gdy jego nieobecność powoduje lukę w strukturze rodziny” [Niedźwiecki 2010, s. 113].

Migracja to proces, który wywiera wpływ na wszystkie aspekty życia społecznego i ma własną, złożoną dynamikę. „Ogromna większość ludzi na świecie nie zalicza się do międzynarodowych migrantów, jednak przemieszczanie się powoduje zmiany w społeczeństwach, w których żyją oraz w sposobie ich życia. Zmiany te na ogół w znacznie większym stopniu dotyczą samych migrantów. Można je śledzić na każdym etapie procesu migracyjnego, zarówno w krajach pochodzenia i tranzytu, jak i w krajach docelowych” [Cestles, Miller 2012, s. 40].

Z badań wynika, że najbardziej negatywnym następstwem migracji zarobkowej dla rodziny jest tęsknota, poczucie pustki. Dotyka ona przede wszystkim młodsze dzieci, które nie potrafią sobie wytłumaczyć w racjonalny sposób nieobecności rodzica. Następnym negatywnym skutkiem migracji jest nadmierne obciążenie obowiązkami tej osoby, która pozostała w kraju. Istotnym następstwem wyjazdu jest także brak wsparcia ze strony współmałżonka, oddalenie emocjonalne członków rodziny, rozpad małżeństwa, zdrada, niepewna przyszłość dalszych losów rodziny, problemy wychowawcze z dziećmi, poszukiwanie nowych

partnerów oraz poczucie opuszczenia u dzieci [Roztropowicz-Miśko, 2007, s. 109].

Makroekonomiczne skutki migracji dotyczą sytuacji na rynku pracy, transferu zarobków czy handlu zagranicznego. Skala mikro odnosi się bezpośrednio do dochodów gospodarstw domowych czy do prowadzenia działalności gospodarczej. Emigracja zarobkowa przyczyniła się do spadku stopy bezrobocia, ale nie jest jedyną przyczyną tej poprawy. W odczuciu większości migrujących pobyt za granicą to przede wszystkim wielka życiowa i edukacyjna szansa, polegająca na zdobywaniu doświadczeń zawodowych, nauce języka, poznawaniu realiów sprzyjających aktywności i rozwojowi biznesu. Niestety, migracja ma także ujemne skutki. Młode osoby opuszczając granice swojego kraju, pozbawiają go ludzkich zasobów do pracy, ale też wyspecjalizowanych fachowców [Denek 2009, s. 18].

Każdy młody człowiek w okresie dorastania potrzebuje „powiązania emocjonalnego” z rodzicami, potrzebuje uczucia bliskości, miłości oraz poczucia bezpieczeństwa. Brak tych uczuć często prowadzi do zmiany w zachowaniach dziecka. Zmiany te mogą dotyczyć następujących postaw obronnych i prowadzić do:

1. Zamknięcia się dziecka w sobie, a objawami tego stanu mogą być:
 - depresja,
 - odsunięcie się od kolegów, znajomych, przyjaciół,
 - pogarszające oceny w nauce,
 - próby samobójcze,
 - samookaleczenia oraz inne.
 2. Otworzenia się dziecka na wszelkie negatywne zmiany, a typowymi objawami mogą być:
 - agresja;
 - zmiana znajomych, kolegów, przyjaciół;
 - częste kradzieże;
 - nagminne kłamstwa;
 - narastająca liczba opuszczanych dni w szkole z powodu wagarów;
 - bójki;
 - wzrost skłonności do sięgania po używki (alkohol, narkotyki)
- [Kozak 2010, s. 124].

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Na skutek rozłąki z jednym z rodziców młodemu człowiekowi zaczyna brakować bliskości rodzicielskiej i czuje się osamotniony. Poczucie osamotnienia ogranicza rozwój indywidualny dziecka, narusza dobrostan psychiczny oraz fizyczny, co z kolei przekłada się na obniżanie jakości życia [Janicka 2005, s. 321].

Wyjazdy rodziców za granicę stanowią poważne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju młodego człowieka oraz jego życia rodzinnego. Należy pamiętać, że istotnym czynnikiem warunkującym prawidłowy proces wychowawczy młodych ludzi jest wychowanie przez obydwojga rodziców, którzy winni być dla nich autorytetem do naśladowania. Wyносzenie dóbr materialnych nad dobra rodziny jest niewłaściwym podejściem rodziców do pełnionych zadań wychowawczych [Śledzianowski 2006, s. 73].

Migracje zarobkowe mają wyraźne konsekwencje społeczne i ekonomiczne, wpływają na funkcjonowanie gospodarki i społeczeństwa Polski. Najważniejszymi konsekwencjami w aspekcie społecznym są: spadek przyrostu naturalnego; rozbitcie rodzin, zmiany w pojęciach rodzina i jej znaczenia; starzenie się społeczeństwa (powstawanie problemu wyżu i niżu demograficznego i pytania o przyszłość osób starzejących się); zmiany struktur społeczno-kulturowych; gromadzenie nowego typu kapitału kulturowego [Walaszek 2007, s. 26–27].

Migracja zarobkowa, choć przyczynia się do poprawy statusu materialnego rodzin, powoduje często zrywanie więzi rodzinnych oraz nasila występowanie problemów wychowawczych z pozostawionymi w kraju dziećmi. Wyjazd jednego z rodziców do pracy za granicę powoduje szczególnie mocne traumatyczne przeżycie dla dziecka. Jak wskazują badania, migracja zarobkowa, jest dużym wyzwaniem dla życia rodzinnego, psychicznego i moralnego dzieci. Powoduje u dzieci zachowania zaliczane w literaturze psychologicznej i pedagogicznej do niedostosowania społecznego. Objawami niedostosowania społecznego mogą być między innymi takie zachowania jak: zamykanie się w sobie, skłonności do nałogów np. narkomanii, alkoholizmu czy też internetoholizmu. Migracja rodziców może również wywoływać u młodego człowieka za-

chowania demonstracyjne np. agresja wobec nauczycieli lub wobec kolegów w szkole [Kozak 2007, s. 100–108].

Społeczne efekty migracji zarobkowych są trudne do zmierzania. Jedną z kategorii skutków społecznych migracji jest kultura społeczna dotyczącą funkcjonowania rodziny i społeczności lokalnej. Zachodzące pod wpływem migracji zmiany w największym stopniu odczuwa rodzina. Jak się wydaje, najwiniejsze znaczenie ma kwestia opieki nad dziećmi. Niekiedy bowiem dochodzi do wyjazdów rodziców na zmian, występuje również zamiana ról między obojgiem rodziców. Ponieważ istnieje większy popyt na pracę kobiet (zawody takie, jak sprzątaczk, opiekunki do dzieci, osób starszych), fakt ten często przeważa w decyzjach migracyjnych gospodarstw domowych, kiedy to klasyczny model rodziny przegrywa z czynnikiem ekonomicznym, w wyniku wyjazdu matki [Fihel, Kaczmarczyk 2008, s. 52–53].

Konsekwencje migracji są widoczne bez względu na to, który członek rodziny pozostaje na emigracji. Ze specyficzną sytuacj mamy do czynienia wtedy, gdy osb t jest jeden z rodziców. Nieobecnośc nawet jednego z nich może doprowadzi do wielu zaburzeń funkcjonowania rodziny. Dysfunkcjonalnośc taka może pojawi się jako:

- ograniczenie wielu podstawowych funkcji rodziny: emocjonalnej, socjalizacyjnej, wychowawczej;
- ograniczenie funkcji opiekuńczej w stosunku do młodego pokolenia, co prowadzi do powstania wielu zagrożeń w rozwoju psychospołecznym, jak też powoduje wzrost ryzyka uzależnień;
- ograniczenie funkcji wyznaczającej – rozdzielona migracj rodzina przestaje kształtować poczucie przynależności do grup społecznych, ograniczona jest też jej rola w budowaniu tożsamości kulturowej młodego człowieka;
- ograniczenie funkcji opiekuńczej w odniesieniu do pokolenia seniorów, a jednocześnie ograniczenie ich udziału w procesie socjalizacji młodego pokolenia [Szyniszewska 2007, s. 255].

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Konsekwencje rozłąki z rodzicami mogą przybierać postać problemów dziecka z samooceną, budowaniem relacji z kolegami, brakiem zaufania. Osamotnione eurodzieci szukają zapomnienia w świecie gier komputerowych i w Internecie oraz przed telewizorem. Jednak w ten sposób stają się bierne, apatyczne i tracą motywację do innych bardziej wartościowych zajęć. Wydawać by się mogło, że wzrastające dochody z tytułu pracy za granicą powinny umożliwić wielu uczniom rozwijanie swoich zainteresowań czy uzdolnień. Jednak zwiększone kieszonkowe młodzież najczęściej przeznacza na rozrywkę, na wyjście do kina, dyskoteki, na koncert, ubrania czy po prostu używki. Eurosieroctwo niesie za sobą złagodzenie przymusu do nauki. Często dzieci pozbawione nadzoru i kontroli czują się zwolnione z wykonywania obowiązków dotyczących nauki i szkoły. Dzieci z większą swobodą podchodzą do systematycznej nauki, brak motywowania i wsparcia obniża wagę spraw szkolnych. Wykorzystują one osłabiony nadzór rodzicielski, nie przestrzegają norm i łamią zasady, czują się bezkarne. Dzieci oszukują, stają się aroganckie, używają wulgarного słownictwa. Niedopilnowane dziecko ma poczucie odrzucenia przez rodziców, samo izoluje się od środowiska rówieśników, bo trudno jest mu zrozumieć, że ktoś chce z nim obcować, rozmawiać, przyjaźnić się. Niesystematyczność w zajęciach szkolnych w konsekwencji prowadzi do ucieczek z lekcji, wagarów i dużej liczby nieusprawiedliwionych godzin lekcyjnych. Dzieci mają trudności w nauce, nie przechodzą do następnej klasy, zdarza się, że porzucają szkołę [Walenczak-Pankonin, Pankonin 2010, s. 35].

Konsekwencją migracji jest czasowa i lub stała niepełność rodziny. Zauważa się, że są rodziny, w których pokoleniowo tworzy się łańcuch rodzin rozłączonych. Jest to sposób zapewnienia sobie przez członków tych rodzin bytu materialnego. Z badań B. Balcerzak-Paradowskiej wynika, że w rodzinach czasowo rozłączonych występują częściej i z większym nasileniem problemy wychowawcze. Dzieci sięgają po używki, wagarują, dokonują drobnych przestępstw. Jest to wynik braku zainteresowania dzieckiem przez rodziców, ich nieobecność, niewystarczająca ilość czasu poświęcona dziecku, większa swoboda, brak rygorystycznie przestrzegania zasad społecznie akceptowanych [Olearczyk 2007, s. 109].

Zakończenie

Dzieci i młodzież w szczególnie dotkliwy sposób odczuwają nieobecność w domu rodzica. Aby prawidłowo funkcjonować i właściwie się rozwijać potrzebują miłości, troski, kontroli i obecności obojga rodziców. Dzieci muszą zmagać się z różnymi problemami, obowiązkami, trudnościami. W świetle badań największe zagrożenie i poważne problemy wychowawcze z uczniem pojawiają się wówczas, kiedy do pracy za granicę wyjeżdża matka bądź dwoje rodziców. Poprzez fizyczną rozłąkę następuje podział rodziny, który w konsekwencji doprowadzić może do wypaczeń dzieci i młodzieży [Miłkowska 2009, s. 104].

Należy pamiętać, że rodzice wyjeżdżający za granicę, a w szczególności kobiety są wyłączone z realizacji swojego rodzicielstwa. Jednocześnie są pozbawione możliwości obserwowania i przeżywania radości z rozwoju swoich dzieci, brak im bezpośredniego kontaktu oraz mają ograniczony wpływ na ich wychowanie. Często kobiety mówią wyjadę na miesiąc, dwa wrócę i wszystko będzie dobrze, często też czas ulega wydłużeniu. One pracują, zarabiają pieniądze, a ich dzieci rosną bez opieki matczynej, czy ojcowskiej. Bez ich czułości, bezpośrednio odczuwanej troski, co jest podstawą do prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka [Kawczyńska-Butrym 2008, s. 235].

Sytuacja rodzinna w znacznym stopniu warunkuje sytuację życiową dzieci. Determinuje doświadczenia z dzieciństwa. Dla eurosierot jest to dzieciństwo specyficzne określone datą przyjazdu rodzica/rodziców do domu, oczekiwaniem na telefon, wspólny spacer, rozmowę, przytulenie. Dziecko obserwuje borykających się z trudami dnia codziennego „samotnych” rodziców. Czas szybko przemija, a doświadczenia z tego okresu kształtują przyszłe życie rodzinne dziecka [Danielewicz 2008, s. 190].

Rodzice, powinni mieć świadomość, że ich wyjazd to nie tylko poprawa sytuacji materialnej rodziny, ale przede wszystkim ogromna zmiana w życiu dziecka. Długi, trwający kilka miesięcy, a nawet lat wyjazd rodzica za granicę powoduje dezorganizację środowiska wychowawczego dziecka. Często to środowisko staje niewydolne w zakresie sprawowania funkcji i osłabia a nawet rwie więzi rodzinne.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Przyczynia się to poważnie do powstania niedostosowania społecznego u dziecka. Oznakami tego zjawiska są głównie: osłabienie zainteresowania nauką szkolną i motywacji do nauki, wzrost konfliktów z rodzicami, nauczycielami oraz z rówieśnikami, wrogie, roszczeniowe i oskarżycielskie postawy wobec dorosłych, zaburzenie poczucia bezpieczeństwa, poczucie odrzucenia przez najbliższe dziecku osoby, poczucie osamotnienia i mniejszej wartości, lęk i niepewność, brak stabilizacji, wyobcowanie trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, brak prawidłowych wzorów postępowania i pełnienia ról społecznych, pogorszenie relacji z rówieśnikami [Miłkowska, Kulesa 2009, s. 13–14].

Bibliografia

- Buchowicz A. (2006), *Trudności życia małżeńskiego i rodzinnego w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] Śledzianowski J., Sakowicz T. (red.), *Jan Paweł II stróżem ludzkiej rodziny*, Kielce.
- Castles S., Miller M. J. (2012), *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa.
- Danielewicz W. T. (2003), *Wychowawcze następstwa migracji zagranicznych rodziców*, [w:] J. Wilk (red.) *Rodzina XX wieku wobec dobra dziecka*, Lublin.
- Danilewicz W. (2007), *Společne konsekwence migracji zagranicznych*, [w:] D. Lalak (red.), *Migracja, Uchodźstwo, Wielokulturowość*, Warszawa.
- Danielewicz W. (2008), *Dziecko w rodzinie migracyjnej*, [w:] Guz S. (red.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, Lublin.
- Danilewicz W. (2009), *Wspólnota rodzinna w warunkach migracji zagranicznej*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobiecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Danilewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Białystok.
- Denek K. (2009), *Migracja zarobkowa młodych Polaków*, „Nowa Szkoła”, nr 7.
- Drozdowski R. (2010), *Konsekwencje nowej fali migracji dla dalszej modernizacji państwa i społeczeństwa polskiego*, [w:] *Obrazy migracji*, K. Ilski (red.), Poznań.
- Duszczyk M. (1999), *Swoboda przepływu pracowników – dylematy związane z integracją Polski z Unią Europejską*, „Studia Europejskie”, nr 2.
- Fierla I. (red.) (2003), *Geografia gospodarcza świata*, Warszawa.
- Fihel A., Kaczmarczyk P. (2008), *Współczesne migracje z Polski – skala, struktura oraz próba interpretacji*, [w:] P. Kaczmarczyk, J. Tyrowicz (red.), *Współczesne procesy migracyjne w Polsce, a aktywność organizacji pozarządowych w obszarach powiązanych z rynkiem pracy*, Warszawa.
- Fromm E. (2003), *Ucieczka od wolności*, Warszawa.

Człowiek w świecie ryzyka

- Gizicka D., Gorbaniuk J., Szyszka M. (2010), *Rodzina w sytuacji rozłąki migracyjnej*, Lublin.
- Gorbaniuk J. (2011), *Gotowość członków rodziny na rozłąkę migracyjną z powodu pracy za granicą*, [w:] Garbarz A., Szluz B., Urbańska M., Walc W. (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka*, Rzeszów.
- Gromadzka K. (2009), *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach rozłączonych*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Gwizdek B. (2010), *Eurorodzice, eurodzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Hałas M. (2010), *Dylematy emigracji poakcesyjnej*, „Cywilizacja”, nr 32.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, 1981.
- Janicka J. (2005), *Rodzina a poczucie osamotnienia*. [w:] H. Cudak, H. Marzec (red.) *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, Mysłowice.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2008), *Pytania do służb socjalnych o wsparcie zagrożonego rodzicielstwa w chorobie i migracji zarobkowej*, [w:] Kwak A. (red.), *Rodzicielstwo: między domem, prawem, służbami społecznymi*, Warszawa.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2009), *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. (2002), *Pedagogika rodziny*, Toruń.
- Kindler M., Napierała J. (2010), *Migracje kobiet przypadek Polski*, Warszawa.
- Kostrzewa Z., Stańczak J., Kaczorowski P. (2003), *Migracje zagraniczne ludności 2002*, Warszawa.
- Kozak S. (1986), *Sieroctwo społeczne: psychologiczna analiza zaburzeń w zachowaniu się wychowanków domów dziecka*, Warszawa.
- Kozak S. (2007), *Patologie wśród dzieci i młodzieży, leczenie i profilaktyka*, Warszawa.
- Kozak S. (2010), *Patologia eurosieroctwa w Polsce. Skutki migracji zarobkowej dla dzieci i ich rodzin*, Warszawa.
- Kukołowicz T. (2001), *Sytuacja wychowawcza w nowych kategoriach rodzin w okresie transformacji ustrojowej*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Warszawa.
- Łączek T. (2006), *Wartości internalizowane przez dzieci i młodzież w procesie wychowania rodzinnego*, [w:] J. Śledzianowski, T. Sakowicz, (red.) *Jan Paweł II stróżem ludzkiej rodziny*, Kielce.
- Małachowski W. (2010), *Migracje we współczesnym świecie Implikacje dla Polski*, Warszawa.
- Mancewicz M. (2010), *Współczesna rodzina w dobie aksjologicznego kryzysu*, [w:] W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*, Toruń.
- Marzec H. (1997), *Bezrobocie jako czynnik kryzysowy we współczesnej rodzinie polskiej*, [w:] H. Cudak (red.), *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Łowicz.
- Miłkowska G. (2009), *Wychowawcze i społeczne skutki emigracji zarobkowej dla rozwoju dzieci (na przykładzie regionu częstochowskiego)*, [w:] M. Janukowycz (red.), *Smak emigracji. Dramaty dzieci*, Kraków.
- Miłkowska G., Kulesa A. (2009), *Wpływ emigracji zarobkowej rodziców na funkcjonowanie dzieci w rodzinie i w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- Niedźwiecki D. (2010), *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Kraków.
- Olearczyk T. E. (2007), *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków.
- Ostrowska K. (2011), *Nauczyciele o rozmiarach i problemach dzieci, których rodzice wyjeżdżają w celach zarobkowych za granicę*, [w:] Kołdon B., Kurlak I. (red.), *Wokół problematyki pomocy dziecka w rodzinie w sytuacji kryzysowej*, Sandomierz – Warszawa.
- Piech A. (2011), *Rodzina naturalnym środowiskiem wychowawczym*, [w:] D. Wosik-Kawala (red.), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Lublin.
- Pielkova J. A. (1996), *Opieka i wychowanie dzieci w rodzinach dotkniętych bezrobociem*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. VIII.
- Rostropowicz-Miśko M. (2007), *Wpływ migracji zarobkowych na sytuację rodzin śląska opolskiego w świetle własnych badań ankietowych*, [w:] *Migracje – wyniki aktualnych badań i analiz*, oprac. O. Dębowska, Kraków.
- Rura G. (2009), „Kukułcze dzieci” problemy emigracyjnego sieroctwa, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9.
- Skura J. (2006), *Prawo rodziny do migracji w nauczaniu Jana Pawła II w sytuacji współczesnej globalizacji*, [w:] J. Śledzianowski, T. Sakowicz, (red.) *Jan Paweł II stróżem ludzkiej rodziny*, Kielce.
- Szyniszewska K., (2007), *W poszukiwaniu swojej tożsamości – drugie pokolenie imigrantów. Na przykładzie Francji i USA*, [w:] D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa.
- Śledzianowski J., (2006), *Opieka duszpasterska nad rodziną dysfunkcyjną*, [w:] B. Kałdon (red.), *Pomoc rodzinie dysfunkcyjnej*, Sandomierz – Stalowa Wola.
- Śledzianowski J. (2008), *Rodzina międzypokoleniowa w Polsce na progu XXI wieku*, Kielce.
- Śledzianowski J. (2011), *Bezrobocie czynnikiem destrukcyjnym życia rodzinnego na przykładzie osób bezdomnych*, „Państwo i Społeczeństwo” nr 3.
- Śledzianowski J., Bębas S. (2013), *Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej*.
- Walaszek A. (2007), *Migracje Europejczyków: 1650-1914*, Kraków.
- Walenczak-Pankonin J., Pankonin P. (2010), *Kiedy rodzic wyjedzie do pracy: skutki eurosieroctwa*, „Sedno. Magazyn dyrektora szkoły”, nr 1.
- Walkowska W. (2007), *Społeczne skutki eurosieroctwa*, [w:] *Migracje – wyniki aktualnych badań i analiz*, oprac. O. Dębowska, Kraków.
- Wyżlic M. (2010), *Migracja zarobkowa – zagrożeniem dla więzi małżeńskiej*, „Cywilizacja”, nr 32.
- Zawisza-Masłyk E. (2008), *Wokół pojęcia „eurosieroctwo”*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, nr 3-41.

ZAGROŻENIA WSPÓŁCZESNEGO DZIECIŃSTWA A WSPIERAJĄCA ROLA RODZINNEJ OPIEKI ZASTĘPCZEJ

Lidia Pietruszka

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Threats of modern childhood and the supportive role of family foster care

Abstract: Childhood as a particularly important and distinct phase of human life, is usually considered as the time of serenity and fun. The developmental achievements of this phase create the foundation for the future life accomplishments and establish, largely, the adulthood quality of life. Having in mind the series of changes and risks connected with the functioning of contemporary family, there has been undertaken the attempt to determine their impact on the shape and quality of childhood.

Based on the assumptions of humanistic hermeneutic conception, there has been made an attempt to analyze and interpret the scientific dialogue and the research conducted in this area. On this basis, there can be drawn the conclusion finding that the best way of prevention would be the consistent pro-family policy, as well as multidimensional family support. In that way, it is impossible to scrutinize the image and quality of childhood, without regard to the situation and social problems. Those like in the mirror, are reflected in many Polish families. There are, however, such family environments, which require comprehensive, profound and professional assistance in overcoming a dysfunction or even pathology. Thus, there has been paid a particular attention to the two major forms of family foster care, which can be considered as an opportunity for everybody involved. Most of all, it is a chance for: foster and adoptive families-to experience the parenthood, biological families-to try to overcome crisis and its difficulties, but also for children and young people. That is why, family foster care provides the latter a possibility of upbringing and living in the environment which is closer to natural family, and consequently, creates also the opportunity to take the unique chances posed by the period of childhood.

Key words: childhood, social orphanage, family foster care, adoptive family, foster family.

Wstęp

Dzieciństwo kojarzone jest zwykle z okresem beztroski, zabawy i radości. W ustosunkowaniu się do tego ważnego okresu w życiu, zauważyć możemy jednak obecnie swoisty paradoks. Z jednej strony, w wielu środowiskach panuje moda na mówienie o prawach dzieci, tworzenie nowych fundacji i instytucji, które formalnie działają w ich obronie. Z drugiej strony, te same środowiska, które wiele mówią o prawach dzieci, nie przyznają im jednocześnie najważniejszych praw: do rozwoju w kochającej się i trwałej rodzinie, prawa do realistycznego rozumienia siebie i świata, do wrażliwości moralnej. Wielu dorosłych w sposób okrutny i nielegalny bogaci się kosztem dzieci. Całe gałęzie przemysłu i usług (związane z produkcją narkotyków, pornografią) bazują na nieszczęściu oraz słabościach dzieci i młodzieży [Dziewiecki, *Współczesne dzieci – pokolenie zagrożone*, (online), dostęp 10 marca 2014]. Śmiało stwierdzić można, że współczesna cywilizacja na różne sposoby odbiera dzieciństwu jego blask. Za każdym z tych zjawisk, kryje się natomiast wielkie cierpienie fizyczne, psychiczne i moralne najmłodszych.

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest zatem podjęcie namysłu nad problematyką dzieciństwa jako odrębnej, niezwykle ważnej fazy życia ludzkiego. W oparciu o założenia koncepcji hermeneutyki humanistycznej, dokonano próby analizy i interpretacji naukowego dialogu oraz przeprowadzonych w tym obszarze badań. Autorka pragnie zwrócić uwagę na zagrożenia, które dotycząc okresu dzieciństwa wpływają i kształtują jakość życia w dorosłości. Istotnym celem jest także – na tym tle – zasygnalizowanie roli rodzinnej opieki zastępczej. Może ona okazać się w wielu przypadkach wartościowym sposobem kompensacji niedoborów i zaburzeń związanych z patologicznym funkcjonowaniem środowiska rodzinnego. Daje bowiem możliwość wychowania i życia w środowisku najbardziej zbliżonym do naturalnej rodziny, a co za tym idzie – stwarza także okazję na wykorzystanie niepowtarzalnych szans jakie niesie okres dzieciństwa.

Temat ten wciąż stanowi obszar badawczy w pełni nieprzepracowany, czego przykładem jest chociażby życie rodziny już po przyjęciu dziecka. Ponadto, biorąc pod uwagę dość często spotykane stwierdzenia

o mniejszej wartości rodzicielstwa zastępczego oraz jego wyjątkowej trudności (w porównaniu z naturalnym), niezwykle istotne wydaje się inicjowanie dialogu, wszechstronne poznawanie tego zagadnienia oraz wychodzenie przy tym poza wymiar powszechnych stereotypów.

Krzywdzone dzieci

Dzieciństwo

Należałoby spojrzeć na dzieciństwo, jako okres niezwykle istotny, wręcz fundamentalny w indywidualnej biografii jednostki. To bowiem z poziomem i jakością życia w tym okresie, wiążą się szanse rozwoju człowieka i jego życiowe osiągnięcia. Jeśli ta podstawa będzie słaba, dziecko będzie musiało znacznie bardziej zmagać się z kolejnymi oczekiwaniem otoczenia. Stąd też okres dzieciństwa uznaje się za czas najbardziej dynamicznych i znaczących dla całości życia zmian i osiągnięć [Grzeszkiewicz 2007, s. 62].

W tym momencie należy jasno powiedzieć, że to właśnie rodzina odpowiedzialna jest za stworzenie dziecku takich warunków, które wspomagają jego edukację szkolną oraz permanentny rozwój, aż do osiągnięcia dojrzałości i samodzielności. To rodzice powinni wprowadzić dziecko w świat wartości i norm moralno-społecznych, zaspokajać jego potrzeby intelektualne, emocjonalne, kulturalne. Winni także wspierać dziecko w zdobywaniu wiedzy, w kształtowaniu postaw, przekonań, budowaniu obrazu siebie, rozwijaniu zdolności i zainteresowań. W związku z powyższym, okres dzieciństwa bywa nazywany „kluczem” otwierającym drogę do osiągania sukcesów w ciągu całego życia. Nie można więc rozpatrywać tożsamości dziecka, obrazu jego dzieciństwa w oderwaniu od całokształtu relacji rodzinnych.

A. Zwoliński uważa, że swoiste relacje między dzieckiem a rodzicami określają różnorodne obrazy kulturowe dziecka, mody kulturowe danej epoki. Każdy generuje sobie właściwy typ relacji, które mogą ostatecznie przybrać skrajne postacie, to znaczy, że ten sam motyw może być w danej sytuacji korzystny, a w innej stanowić zagrożenie dla rozwoju dziecka. Przywołajmy więc kilka zasadniczych [Zwoliński 2012, s. 347–

351]. Jednym z obrazów kulturowych dziecka jest traktowanie go jako pełnoprawnego podmiotu, akceptowanie takim, jakie ono jest. Wiąże się on z najczystsza postacią miłości rodzicielskiej, personalistyczną wizją dziecka.

Zupełnie innym kulturowym wizerunkiem, silnie obecnym w historii, było dostrzeganie w dziecku dziedzica, kontynuatora linii rodziny. Dawniej był on związany z potomkiem męskim, pierworodnym, ale wydaje się współcześnie, że każde z dzieci może być tak postrzegane – traktowane przez rodziców, jako przedłużenie własnego istnienia w przestrzeni społecznej.

Kolejny motyw kulturowy, opiera się na uznaniu dziecka za pewną gwarancję pomocy i wsparcia dla rodziny. Wydaje się w szczególności sposób obecny w krajach niezamożnych, gdzie dziecko bywa często traktowane, jako swoiste narzędzie do ekonomicznego ratowania rodziny – posyłane do pracy, wysyłane na ulicę celem żebractwa. Także wymiar ekonomiczny ma obraz kulturowy dzieci traktowanych, jako pewną inwestycję, lokatę, która „zwróci się” w przyszłości. W związku z tym, planowanie drogi życiowej dziecka przebiega w kategoriach inwestycji kapitałowej.

Inny, wiąże się z uznaniem go za narzędzie służące do realizacji własnych ambicji i planów rodziców, którzy dzięki niemu mogą realizować własne marzenia, niezaspokojone potrzeby. Tak więc planują mu przyszłość, by uwzględnić nade wszystko własne aspiracje. Niekiedy jest to silny i dobry motyw dla rozwoju dziecka i wsparcie w dążeniu do celów, które samo rozpozna i określi, jako własne. Jednak nierzadko jest to forma rodzicielskiego niewolenia.

W szeregu modeli dzieciństwa znajduje się także – co podkreśla A. Zwoliński – „motyw dziecka jako problemu, którego pragnie się uniknąć” [Zwoliński 2012, s. 351]. Jego obecność nie jest pożądana, wiąże się często z dyskomfortem ekonomicznym, psychologicznym, ze zobowiązaniami i problemami. Problem modeli kulturowych dziecka nie jest najczęściej uświadamiany ani doceniany, a niewątpliwie znacząco wpływa na kształtowanie się relacji między dziećmi a dorosłymi oraz ma istotny wpływ na rozumienie samego dzieciństwa.

Jednolity i spójny obraz dzieciństwa przedstawia natomiast Biblia. Dziecko zawsze było przyjmowane z radością, posiadanie potomstwa natomiast zapewniało honor i cześć rodzicom, stanowiło o sile rodziny i poszanowaniu jej ze strony innych ludzi. Dzieci były błogosławieństwem Boga (Pwt 7, 14), dumą rodziców i wielką pomocą (Ps 127, 4–5). Teksty biblijne zawierają całą gamę określeń odnoszących się do dziecka, ale nie przywołują ich dla opisu dzieciństwa, lecz teologicznej rzeczywistości: bliskości Stwórcy, miłości Bożej do człowieka. Dzieństwo stało się tym samym jednym z najważniejszych pojęć dla nauk teologicznych, przykładem czego może być często przywoływany motyw spotkania Jezusa z dziećmi [Zwoliński 2012, s. 345–346].

Zagrożenia współczesnego dzieciństwa

Pierwszym miejscem, na które należałoby zwrócić uwagę przy analizie zagrożeń współczesnego dzieciństwa powinna być przede wszystkim rodzina. Z jednej strony – jest najbardziej naturalnym miejscem realizowania się i rozwoju jako osoby; z drugiej jednak – niedojrzałe, a tym bardziej patologiczne środowisko rodzinne może być miejscem, które najbardziej utrudnia młodym zajęcie dojrzałej postawy wobec życia [Dziewiecki 2001, s. 163–164]. Warto więc przyjrzeć się rodzinnym uwarunkowaniom zachowań ryzykownych. Wśród nich zaś wymienić należy: zaburzenie więzi pomiędzy dziećmi i rodzicami; wysoki poziom konfliktów w rodzinie (prowadzących często do rozkładu rodziny); niejasny system wymagań stawianych dziecku; brak dyscypliny i kontroli lub nadmiernie surowa; niekonsekwencja w wychowaniu; tolerancja rodziców wobec ryzykownych zachowań dzieci; a także rodzice jako wzorce nieprawidłowych zachowań [Szymańska 2000, s. 20]. Taka rodzina nie wypełnia swoich podstawowych funkcji (nade wszystko socjalizacyjno-wychowawczej) i toruje drogę różnym zagrożeniom.

Można stwierdzić jednocześnie, że brak lub zaburzona więź w relacjach rodzice – dziecko należy do najpoważniejszych czynników ryzyka. Im słabsza – tym większy wpływ rówieśników, mediów. Brak lub utrata takich doświadczeń powodują patologizowanie się więzi prowadzące do wystąpienia zespołu odtrącenia, a w dalszej kolejności utraty poczucia bezpieczeństwa i obniżania poczucia własnej wartości. Osoba odrzucona

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

czuje się samotna, gorsza i zaspokojenia tych potrzeb szuka więc gdzie indziej. Psychoanalitycy porównują samotność – głód bliskości – do głodu fizycznego. Dla uniknięcia takiego stanu, który J. Szymańska nazywa emocjonalnym wygłodzeniem, człowiek poszukuje bliskich kontaktów z innymi i może przystosować się do każdej ich odmiany choćby były poniżające czy zagrażające [Szymańska 2000, s. 20–21]. Stąd twierdzi się często, że kryzys dzieci i młodzieży zaczyna się zwykle od kryzysu dorosłych, a młode pokolenie zdaje się być lustrem, w którym odbijają się postawy i trudności starszego.

Dzieci, które nie doświadczają w domu zainteresowania, bliskości, dla których rodzice permanentnie nie mają czasu, można nazwać głodnymi emocjonalnie [Walc 2011, s. 117], czy po prostu niekochanymi. Dzieci te mają rodziców, ale dotyka ich tzw. sieroctwo społeczne, tj. „zjawisko braku opieki rodzicielskiej wynikające głównie z zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny: braku troski o dziecko, przestępczości i demoralizacji rodziców, alkoholizmu i poważnych błędów wychowawczych” [Matejek 2008, s. 9]. Według badaczy problemu [Zwoliński 2012, s. 200], dzieci odrzucone psychicznie, pozbawione ciepła i akceptacji, odczuwają bolesne uczucie samotności wśród bliskich, które wyprowadza ich z domów na podwórka, ulice i osiedlowe tereny. Te zaś stają się dla nich szkołą życia i nowym domem, w którym można spotkać „nowych bliskich”. Według szacunków Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Polsce na ulicy wychowuje się około 400 tysięcy dzieci, a w samej Warszawie około 15 tys. Co więcej, 60% z nich ma normalne rodziny, są więc sierotami społecznymi.

Niepokojącym zjawiskiem jest fakt istnienia dużej liczby dzieci, które cierpią z powodu niedożywienia i głodu (fizycznego). Przyjmuje się, że w Polsce dzieci głodnych jest około 12%. Według wyliczeń natomiast [Kępski 2009, s. 21], procent ten stanowi liczbę 1 milion 62 tys.. Są to dzieci głodne, które przychodzą do szkoły zawsze lub często bez śniadania, a inne posiłki w domu otrzymują nieregularnie lub wcale. W ich domach rodzinnych natomiast obserwować można często nakładające się patologie: bezrobocie, alkoholizm jednego lub obojga rodziców, niezaradność życiową, choroby umysłowe itp.

Wymienić możemy zatem wiele czynników, które mogą spowodować destrukcję rodziny, a więc tym samym warunki zagrażające właściwemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Z. Tyszka jest zdania, że w skali międzynarodowej można zaobserwować między innymi: wzrost liczby konfliktów małżeńskich i rozwodów; zmniejszenie wartości dzieci dla rodziców (bo są dobra konkurencyjne); dyferencjację norm i wartości u poszczególnych członków rodziny; indywidualizm – form aktywności, stylów życia i wzorów kariery [za: Kawula 2009, s. 135]. Analiza sytuacji współczesnych rodzin, pozwala jednocześnie na wysunięcie stwierdzenia, iż spodziewać się można ich intensyfikacji.

Tych natomiast, które możemy określić, jako czynniki chroniące, zwiększające odporność na działanie tych pierwszych (czynników ryzyka), wydaje się być znacznie mniej. Na ogół wymienia się wśród nich: silną więź emocjonalną z rodzicami, ogólnie pozytywne relacje z dorosłymi (posiadanie autorytetów), zainteresowanie nauką szkolną i aspiracje edukacyjne, regularne praktyki religijne, poszanowanie prawa, norm i wartości, przynależność do pozytywnej grupy społecznej, angażowanie się w działania prospołeczne [Szymańska 2000, s. 17].

Dziecko, by mogło się prawidłowo rozwijać, potrzebuje kochającej rodziny, która zaspokajałaby jego podstawowe potrzeby. Niestety w historii rozwoju społeczeństwa zawsze była grupa dzieci, które nie mogły liczyć na opiekę rodziny własnej. W takiej sytuacji, kiedy nie jest możliwe właściwe wypełnianie obowiązków rodzicielskich, umieszcza się dziecko poza rodziną naturalną, zapewniając mu opiekę zastępczą.

Rodzinna opieka zastępcza

Opieka zastępcza, nazywana jest także dość powszechnie opieką kompensacyjną. Określa ją działanie, które polega na szeroko pojętym zastępstwie (substytucji), w efekcie czego następuje wyrównanie określonych braków (strat), niedostatków dotyczących podopiecznych [Dąbrowski 2008, s. 443]. Istotą kompensacji jest więc zastępowanie i wyrównywanie ograniczonych czy niezaspokojonych potrzeb, braków rozwojowych. Z. Dąbrowski wyróżnia (w ramach opieki społecznej, w któ-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

rej podmiotem jest społeczeństwo poprzez swoje specjalistyczne instytucje), dwa szerokie zakresy działalności: normalny oraz interwencyjno-kompensacyjny. Pierwszy, obejmuje działania w postaci świadczeń opiekuńczych państwa o powszechnym charakterze, tj. opieka zdrowotna. Drugi zakres, jakim jest działalność interwencyjno-kompensacyjna, ma specyficzny charakter. Jest interwencją społeczeństwa (usankcjonowaną pod względem moralnym i prawnym) w nieprawidłowo organizowaną opiekę rodzinną. Jej rezultatem jest określona kompensacja niedostatków pochodzących z niekorzystnej sytuacji rodzinnej, dziedzicznych czy wrodzonych upośledzeń rozwojowych oraz negatywnych przypadków losowych [Dąbrowski 2006, s. 101–102].

Nie istnieje społeczeństwo nieborykające się z problemem zapewnienia opieki dzieciom osieroconym i opuszczonym. Od lat poszukiwane są takie formy, które zapewniłyby im optymalne warunki rozwoju. Wypracowano dwa zasadnicze modele: zakładowy i rodzinny. W Polsce najbardziej krytykowane w ostatnim czasie są domy dziecka. Ze swymi nieodłącznymi cechami takimi jak: znaczna liczba wychowanków przy nielicznym i zmiennym personelu wychowawczym, anonimowość dziecka, brak normalnych kontaktów społecznych z otoczeniem, podporządkowanie codziennych czynności określonym rygorom i regulaminom; nie są one w stanie nawet w przybliżeniu odtworzyć dziecku warunków normalnie funkcjonującej rodziny [Siembab, *Rodzina zastępcza...*, dostęp 10 marca 2014].

W ramach drugiego modelu – systemu całkowitej opieki rodzinnej nad dzieckiem pozbawionym prawidłowo funkcjonującej rodziny naturalnej, wyróżnić możemy: rodziny adopcyjne, rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka i wioski dziecięce. Ich podstawowym zadaniem jest zrekompensować opuszczonemu dziecku brak rodziny biologicznej. Każda z tych form podlega jednak innym założeniom organizacyjnym [Matejek 2008, s. 19].

Ze względu na niewielki charakter niniejszego opracowania zaprezentowano dwie spośród wyżej wymienionych form rodzinnej opieki zastępczej.

Rodzina adopcyjna

Jest najbardziej optymalną i wartościową formą rodzinnej opieki zastępczej. W swej istocie jest najbardziej zbliżoną do rodziny biologicznej, formą kompensacji sieroctwa społecznego i tworzenia zastępczego środowiska wychowawczego [Ładyżyński G. i A. 2000, s. 30–31]. W przypadku małego dziecka, daje nieocenione wręcz możliwości łagodzenia i kompensacji powstałych nieprawidłowości.

Adopcja (łac. *adoptio*) oznacza usynowienie, uznanie za własne cudzego dziecka. W prawie polskim istnieją trzy formy adopcji – przysposobienie całkowite (zwane też pełnym nierozwiązywalnym, anonimowym, blankietowym), przysposobienie pełne oraz przysposobienie niepełne [Gutowska 2008, s. 24–25]. Rodzaj pierwszy – stanowi całkowite włączenie dziecka do rodziny przysposabiającej, powstają w jego wyniku takie same stosunki prawno-rodzinne, jak w rodzinie naturalnej, a ustają wszelkie prawa i obowiązki w odniesieniu do rodziny biologicznej. Orzekane jest w stosunku do dziecka, którego rodzice wyrazili zgodę na anonimowe przysposobienie dziecka przez nieznaną rodzinę (tzw. zgoda blankietowa). Może być ona podpisana nie wcześniej niż po upływie 6 tygodni od urodzenia dziecka. Jest to czas dla rodziców biologicznych na wzbudzenie w sobie uczuć względem dziecka. Przysposobienie to jest nierozwiązywalne, sporządzany jest nowy, pełny akt urodzenia, w którym rodzice adopcyjni figurują, jako rodzice dziecka.

Przysposobienie pełne natomiast, ma te same skutki prawne co całkowite, poza tym, że może zostać rozwiązane. Jest orzekane najczęściej wobec młodszych dzieci, których rodzice zostali pozbawieni władzy rodzicielskiej. Ta forma adopcji jest regułą w naszym systemie prawnym. „Przysposobiony, uzyskując prawny status dziecka przysposabiającego staje się w sensie prawnym również wnukiem rodziców przysposabiającego, bratem lub siostrą jego dzieci” [Wosik-Kawala 2002, s. 71].

Przysposobienie niepełne z kolei, jest obecnie rzadko orzekane. Stosunki prawno-rodzinne powstają jedynie między przysposabiającym a przysposobionym i jego zstępными (przyszłymi dziećmi, wnukami), a nadal istnieją między dzieckiem adoptowanym a jego biologicznymi krewnymi (dziadkami, ciotkami, wujami i kuzynami). Sąd ustanawia ten

rodzaj adopcji na żądanie przysposabiającego i tylko za zgodą wszystkich, których ta adopcja dotyczy. Wyrokiem sądu można je zmienić na przysposobienie pełne.

Wiele kandydatów na rodziców adopcyjnych uważa, że tylko wtedy będą naprawdę szczęśliwi, gdy wybiorą sobie dziecko sami. Podają zatem wiek, płeć, a nawet wyjawiają swoje marzenia o tym, jakie dziecko ma być – jaki ma mieć charakter, wygląd zewnętrzny. Oczywiście wydaje się, że zaspokojenie tych wszystkich oczekiwań nie jest możliwe, a tym bardziej wskazane. Precyzyjne i zbyt ściśle określone cechy nie są nigdy dobrym podłożem i nie sprzyjają powodzeniu adopcji. Korzystne natomiast, według Alicji Budzyńskiej, okazują się: dobre zdrowie psychiczne i fizyczne, wiek zbliżony do naturalnej różnicy pokoleniowej i pozytywne doświadczenia wyniesione przez kandydatów na rodziców adopcyjnych z rodziny pochodzenia. Ważna jest także stabilizacja materialna i zawodowa, zaradność życiowa, cierpliwość, wrażliwość, równowaga emocjonalna, optymizm czy komunikatywność w relacjach o otoczeniem i otwartość w okazywaniu uczuć [za: Wosik-Kawala, Książd, Bury i in., 2012, s. 143–144].

Szczególnie ważna dla powodzenia adopcji jest jej jawność. Możemy dostrzec wobec tej kwestii stopniową zmianę stanowiska. Pracownicy ośrodków nie spotykają się już z rodzinami z symulowaną ciążą, co jeszcze kilkanaście lat temu miało miejsce [Ładyżyński 2010, s. 234]. Mówiąc o jawności adopcji, mamy na myśli najczęściej informowanie dziecka o tym, że jest adoptowane, a nie urodzone przez obecnych rodziców. Przez termin tajemnica, bądź tajność adopcji natomiast rozumiemy nieinformowanie dziecka o fakcie jego przysposobienia [Gutowska 2003, s.507]. Jak zatem mówić dziecku o jego przeszłości? To niezwykle ważne pytanie. Od lat siedemdziesiątych XX wieku zasada odsłaniania prawdy jest już rzeczą oczywistą. Lecz nie zawsze tak było. Niejednokrotnie zalecano milczenie o pochodzeniu przysposobionego dziecka lub też mówiono o nim, ale dopiero gdy było ono w starszym wieku, by nie czuło się inne zarówno w środowisku rodzinnym jak i wśród rówieśników, których spotyka w szkole. Zdano sobie jednak sprawę, że to tabu rodzi u dziecka pewne zaburzenia i może stać się przyczyną problemów z wy-

sławianiem się, zachowaniem, może spowodować trudności w nauce, opóźnienie w rozwoju [Dollé, Neuburger 2006, s. 105].

W naszym społeczeństwie tradycja utrzymywania faktu adopcji w tajemnicy wobec otoczenia i dziecka jest głęboko zakorzeniona. Przyczyna tego tkwi niewątpliwie w myśleniu ludzi, że tylko rodzicielstwo biologiczne jest wartościowe. Kwestie jawności adopcji podejmuje wiele badaczy tegoż problemu. Odnoszą się do dwóch zasadniczych kwestii – ukrywanie faktu przysposobienia przed samym dzieckiem oraz nieujawnianie tego wobec środowiska, rodziny, sąsiadów, współpracowników [Ładyżyńscy G. i A. 2000, s. 64]. Tajemnica adopcji może więc odnosić się do różnych osób, dotyczyć różnych aspektów i mieć stopniowalny charakter. O pełnej jawności adopcji mówimy wówczas, gdy rodzice otwarcie mówią swojemu dziecku i osobom ze środowiska o fakcie adopcji. Co więcej, posiadają wiedzę na temat rodziców biologicznych i dysponują informacjami dotyczącymi doświadczeń dziecka przed momentem adopcji. Jeśli zaś chodzi o dziecko – jest poinformowane o fakcie adopcji, jego okolicznościach, rodzicach biologicznych lub zna ich osobiście. Ci natomiast, wiedzą o losie dziecka i miejscu jego pobytu, znają też rodziców adopcyjnych. Z drugiej strony – pełna tajemnica adopcji – dotyczy sytuacji ukrycia przez dzieckiem i otoczeniem tegoż faktu i wszelkich okoliczności z nim związanych. Rodzice nie posiadają żadnych informacji o rodzicach biologicznych, a ci – o adopcyjnych. Obie te skrajne formy możemy spotkać w praktyce adopcyjnej. Pierwszą – adopcję w pełni jawną – coraz częściej w Stanach Zjednoczonych, drugą – całkowicie tajną – dosyć często – w Polsce [Gutowska 2003, s. 508–509].

Utrzymywaniu tajemnicy adopcyjnej sprzyja kilka zasadniczych czynników, które wymieniają Grażyna i Andrzej Ładyżyńscy [2000, s. 64–67]. Niewątpliwie wśród nich wymienić można istniejące w kraju ustawodawstwo. Rodzice zdają sobie sprawę, że dziecko może uzyskać dane o rodzicach biologicznych, żądając pełnego odpisu aktu urodzenia po uzyskaniu pełnoletniości. Wiedzą jednak także, iż nie jest on nigdzie potrzebny i wymagany. Rodzice francuscy z kolei mają świadomość, że ich dziecko może się dowiedzieć o swoim pochodzeniu przy zawieraniu związku małżeńskiego, ponieważ niezbędny jest wówczas odpis pełny aktu urodzenia, w którym znajdują się informacje doty-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

czące rodziców adopcyjnych i biologicznych. Nie pozostaje to bez znaczenia na ich postawę otwartości. Innym czynnikiem sprzyjającym utrzymywaniu tajemnicy jest problem tkwiący w samych małżonkach. Próba ukrycia faktu adopcji może być przejawem trwałego kompleksu. Dzięki temu można odgrywać rolę normalnego ojca i matki. Niezbędna jest tymczasem świadomość, że rodzina adopcyjna jest jedynie innym jakościowo rodzajem rodzicielstwa. Ponadto, cytowani autorzy podkreślają, że rodzice, którzy utrzymują tajemnicę często obawiają się, że dziecko poznając prawdę przestanie ich kochać, nie będzie ich słuchać, sprawiać trudności wychowawcze. Inni wyrażają niepokój, że będzie szukać rodziców naturalnych, co w praktyce zdarza się bardzo rzadko. Zainteresowanie rodziną biologiczną rodzi się głównie wówczas, gdy dziecko dowiaduje się o fakcie adopcji zbyt późno lub otrzymuje tę informację od osób trzecich. Często rodzice lękają się, że świadomość adopcji może być dla dziecka źródłem negatywnych przeżyć, wstydu, opuszczenia, odrzucenia, odmienności z powodu utraty rodziców biologicznych.

Warto zatem, powołując się na analizy Antoniny Gutowskiej, zaprezentować kilka zasadniczych argumentów przemawiających za tym, by powiedzieć dziecku prawdę. Po pierwsze, we współczesnym świecie przepływ informacji jest tak duży, że nie da się ukryć tego faktu. Prędzej czy później dziecko zacznie się domyślać, lub dowie się od osób trzecich, co może spowodować u niego poważny kryzys i utratę zaufania do rodziców. Po wtóre, poinformowanie dziecka o adopcji uwalnia rodziców od ciągłego napięcia i lęku. A dziecko nie żyje w atmosferze niepewności i niezrozumiałych aluzji. Po trzecie, każdy człowiek ma prawo do prawdy o sobie, o swoim pochodzeniu [Gutowska 2003, s. 509–512].

Pierwszy, podkreśla niemożność ukrycia faktu adopcji i wydaje się trudny do podważenia. Jeśli chodzi o drugi argument, odnoszący się do napięć i lęków związanych utrzymywaniem tajemnicy adopcji – praktyka i badania pokazują, że poinformowanie o tym dziecka nie uwalnia rodziny od problemów i nie zapewnia spokoju. Jawność adopcji pozwala uniknąć jednej grupy lęków, ale powoduje inne, które to dla części rodzin mogą być bardziej zagrażające. Argument ten może zatem zostać podważony, ponieważ dla wielu rodzin obawa i niepokój związany

z utrzymaniem tajemnicy mogą być łatwiejsze do przyjęcia bądź porównywalne niż te, które pojawiają się po ujawnieniu.

Argument trzeci odwołuje się do prawa każdego człowieka do prawdy o sobie. Możemy jednak mówić o stopniowości tegoż prawa. Dziecko może bowiem znać prawdę o adopcji, ale niekoniecznie wiedzieć o tym, jakie są jego korzenie, genetyczne dziedzictwo, jak wyglądają jego krewni, ponieważ byłoby to szkodliwe zarówno dla niego jak i dla pozostałych osób zaangażowanych w adopcję. Argument ten wydaje się więc dość słaby.

Bardzo wiele rodziców boryka się z problemem tajność czy jawność adopcji?. Większość kandydatów na rodziców adopcyjnych początkowo deklaruje gotowość powiedzenia dziecku prawdy, ale dla części spośród nich jest to dość trudne do przeprowadzenia w praktyce i jedynie kilka procent mówi swoim dzieciom prawdę. Jak więc widać, mimo pozorów oczywistości, argumenty nie są przekonujące dla wszystkich. Specjaliści zajmujący się adopcją twierdzą najczęściej, że nie powinna być utrzymywana w tajemnicy, ponieważ przynosi to skutki odwrotne do zamierzonych. Czym później dziecko pozna prawdę, tym boleśniej i gwałtowniej to przeżyje. Głębszego dozna urazu i tym bardziej będzie zbuntowane przeciw rodzicom, którzy je dotychczas oszukiwali. Od samego początku należy mówić dziecku o adopcji, wykorzystując do tego różnego rodzaju bajki i historie. Dziecko, co prawda może nie zrozumieć ich znaczenia, ale z wiekiem będzie do nich dorastać. Ma zatem szansę stopniowego osvajania się z tym faktem. To od dorosłych natomiast zależy, w jaki sposób dziecko podejdzie do adopcji – czy będzie traktować ją, jako radosny fakt urodzenia inaczej, czy tajemnicę, której należy się wstydić. Samo przedstawienie tej sytuacji jako daru Bożego, dzięki któremu realnym stało się utworzenie prawdziwej, kochającej się rodziny, może zaowocować takim samym poczuciem szczęścia i dumy u dziecka [Kwiecień 2004, s. 212–213]. Ponadto, jawność daje rodzicom komfort psychiczny, a poprzez prawdomówność i uczciwość stają się oni wzorem i nośnikiem wartości, stają się wiarygodni. W odniesieniu do rodziców adopcyjnych w największym stopniu sprawdza się mądrość ludowa, że „nie ta matka, która urodziła ale ta, która wychowała” [Ładyżyński G. i A. 2000, s. 68–69].

Rodzina zastępcza

Rodzina zastępcza jest po adopcji najbardziej cenioną i od lat praktykowaną formą opieki nad dzieckiem pozbawionym naturalnej rodziny. W najszerszym rozumieniu może oznaczać każde środowisko wychowawcze utworzone przez osoby niebędące rodzicami naturalnymi dziecka. Tak szeroki ujęcie budzi jednak wiele niejasności. J. Matejek wyjaśnia więc, że rodzina zastępcza „powstaje wówczas, gdy osoba samotna lub małżeństwo bierze pod opiekę i na wychowanie nie więcej niż troje dzieci (chyba, że chodzi o rodzeństwo). Między tymi osobami nie powstają takie skutki prawne jak przy adopcji” [Matejek 2008, s. 23].

Ustawa o pomocy społecznej z 2004 roku (art. 74) mówi, że rodziny zastępcze dzielą się na: spokrewnione z dzieckiem (to takie, w których opiekę i wychowanie nad dzieckiem przejmują członkowie rodziny dziecka, np. dziadkowie, wujostwo lub rodzeństwo); rodziny niespokrewnione (to rodziny, które z punktu widzenia prawa, są obce dla dziecka, nie są rodziną); oraz rodziny zastępcze zawodowe niespokrewnione. Te trzecie dzielimy dodatkowo na trzy grupy. Pierwsza, wielodzietne – to te rodziny, w których umieszcza się w tym samym czasie nie mniej niż troje i nie więcej niż sześcioro dzieci; w razie konieczności umieszczenia w rodzinie liczego rodzeństwa określona powyżej liczba dzieci może się zwiększyć. Kolejna, to rodziny specjalistyczne – w tych rodzinach umieszcza się dzieci niedostosowane społecznie albo dzieci z różnymi dysfunkcjami lub problemami zdrowotnymi wymagającymi szczególnej opieki i pielęgnacji; w tym samym czasie w tego typu rodzinie może przebywać nie więcej niż troje dzieci. Trzecia grupa to rodziny zastępcze o charakterze pogotowia rodzinnego – w takiej rodzinie umieszcza się nie więcej niż troje dzieci na pobyt okresowy do czasu unormowania sytuacji życiowej dziecka, nie dłużej niż na 12 miesięcy. Słowo „pogotowie” świadczy o postawie gotowości rodziny do przyjęcia dzieci wymagających nagle opieki ze względu na sytuację rodzinną.

Prowadzone badania dowodzą, że wśród rodzin zastępczych znaczącą większość stanowią rodziny spokrewnione z dzieckiem, a najczęściej są to: dziadkowie lub samotne babcie. W dalszej kolejności: starsze rodzeństwo dziecka, dalsi krewni. Podeszły wiek opiekunów często

utrudnia im nawiązanie kontaktu z dzieckiem oraz co za tym idzie – właściwe sprawowanie opieki. Są to nierzadko ludzie schorowani, zatem nie zawsze mogą sprostać zaistniałym problemom wychowawczym. Są za to pełni miłości, serdeczności i ciepła [Matejek 2008, s. 49–50]. Czują się często – jako krewni – odpowiedzialni za los dziecka i niejako w kategoriach powinności odbierają zapewnienie mu opieki.

W rodzinie zastępczej, tak jak w każdej, pojawiają się pewne problemy wychowawcze. Chcąc prawidłowo ukształtować osobowość dziecka, rodzice winni podejmować wiele zabiegów wychowawczych. Jednym z nich jest system nagradzania i karania stosowany przez opiekunów. Wymaga on niewątpliwie dużej wrażliwości i empatii, ale także pełnej odpowiedzialności i konsekwencji decyzji. Analiza badań nad funkcjonowaniem rodziny zastępczej wskazuje, że – dla przykładu – jeśli chodzi o problemy z nauką szkolną, nie różnią się one od tych, które spotykamy w rodzinach naturalnych. Często jednak na niekorzyść rodziny zastępczej rzutuje fakt podeszłego wieku rodziców zastępczych, co wiąże się niemożliwością prawidłowych oddziaływań na dziecko w wieku szkolnym oraz pomocy w odrabianiu prac domowych i uczeniu się. W dużej liczbie rodzin zastępczych rodzice ze względu na swój wiek, często nie najlepszy stan zdrowia, bądź niski poziom wykształcenia nie są w stanie zapewnić podopiecznemu właściwych warunków do nauki [Matejek 2008, s. 53].

Dokonanie właściwego wyboru rodziców zastępczych dla dziecka jest niezwykle ważnym i odpowiedzialnym zadaniem, jakie stoi przez pracownikami ośrodków adopcyjnych. Ważne, by uniknąć dzięki temu sytuacji odrzucenia dziecka, co może skutkować negatywnymi konsekwencjami w ciągu jego całego życia.

Przez wiele lat proces kwalifikacji kandydatów na rodziców zastępczych opierał się w zasadzie na wynikach testów psychologicznych oraz wrażeniach jakie robili przyszli opiekunowie na pracownikach ośrodków adopcyjnych oraz sądów rodzinnych. Wierzano, że doświadczenie rodzicielskie rodziców zastępczych oraz ich zdrowy rozsądek dadzą gwarancję prawidłowego zaspokojenia potrzeb przyjętych dzieci. Dopiero od 2001 roku istnieje ustawowy obowiązek przejścia szkolenia przez kan-

dydatów. Składa się ono z jedenastu trzygodzinnych spotkań i odbywa się w grupach 12 – 16-osobowych, czyli sześć, osiem małżeństw w grupie. Osoby samotne, niebędące w związku też mogą brać udział w szkoleniu. Przyjmuje się, że cały proces od momentu przyjścia do ośrodka kandydatów poprzez rozmowy, diagnozę, szkolenia trwa od trzech do sześciu miesięcy. Może oczywiście ulegać wydłużeniu, w zależności od tego, w jakim okresie utworzy się grupa [Matejek 2008, s. 100–106]. Specjaliści podkreślają jednak, że czas ten powinien pokrywać się mniej więcej z okresem naturalnego oczekiwania na przyjście na świat dziecka, czyli dziewięć miesięcy.

Etap przygotowań kandydatów jest szczególnie istotny, zarówno szkolenia grupowe jak i indywidualne rozmowy z pracownikami ośrodka adopcyjnego, stwarzają możliwość lepszego poznania kandydatów, ich kwalifikacji opiekuńczo-wychowawczych, mocnych i słabych stron. W trakcie spotkań małżonkowie mają też możliwość zadawania pytań i wyjaśniania wszelkich wątpliwości związanych z rolą rodzica zastępczego.

Także po ustanowieniu rodziny zastępczej, może ona oczekiwać dwóch zasadniczych form pomocy. Pierwsza to poradnictwo wychowawcze, które powinni zapewnić nauczyciele, pedagog szkolny, psycholog, pracownik socjalny oraz wszystkie osoby wyznaczone do tego przez władze lokalne i państwowe. Są oni zobowiązani do utrzymywania stałych kontaktów z dzieckiem i rodzicami zastępczymi, do czuwania nad zapewnieniem dziecku właściwej atmosfery wychowawczej, systematycznego uczęszczania do szkoły, służenia radą zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych. Współpraca ze szkołą i ośrodkami adopcyjno-opiekuńczymi wiąże się z kontrolą wykonywania przez rodzinę zastępczą powierzonych jej funkcji. Rodziny zastępcze podlegają także nadzorowi sądowemu. Druga z form pomocy – to wsparcie materialne. Wszystkie rodziny zastępcze są nią objęte, na zasadach uzależnionych od typu rodziny [Siembab *Rodzina zastępcza...*, (online), dostęp 10 marca 2014].

Sposób i zakres realizacji funkcji, jakie rodzina winna wypełniać bardzo wyraźnie wpływają na życie dziecka. Warto przy tym dodać, że funkcje rodziny naturalnej i zastępczej wydają się nieco inne. W rodzi-

nach zastępczych często występuje bowiem ograniczenie funkcji opiekuńczej ze względu na udział rodziców naturalnych. Z kolei ma miejsce realizacja dodatkowych zadań kompensacyjnych, reedukacyjnych i profilaktycznych. Rodzina zastępcza jest trudną formą opieki dla obu stron: dla dziecka, ponieważ jest wzięte na wychowanie na określony czas, nie ma wpływu na swoją sytuację życiową; dla rodziców zastępczych – bo brak im komfortu psychicznego (np. na skutek ingerencji rodziny naturalnej lub z powodu różnych trudności jakie ich spotykają).

Konkluzja

Powszechnie uważa się, że rodzicielstwo zastępcze jest trudniejsze. Nie mamy jednak na to dowodów i badań w tym zakresie. Interesujące byłyby więc próby weryfikacji tegoż stwierdzenia. Może się bowiem okazać, że rodzicielstwo w każdym przypadku stanowi duże wyzwanie dla opiekunów, a elementem różnicującym nie będzie fakt adopcji czy pełnienia roli rodzica zastępczego, ale odmiennosc problemów do rozwiązania. Byłaby to więc różnica jakości, a nie stopnia [Ładyżyński 2009, s. 301]. Także Maria Braun-Gałkowska zwraca uwagę, że chociaż być matką to znaczy rodzić dzieci, to jednak rodzenie nie zawsze odbywa się tylko w sensie fizycznym. Według autorki, ważne jest wprowadzanie w świat nowych pokoleń w sensie psychologicznym i duchowym. W związku z powyższym, rodzice adopcyjni i zastępczy mogą czuć, że są pełnoprawnymi rodzicami, gdyż przejęli „zadanie od pierwszych rodziców, którzy z różnych względów nie mogli go kontynuować” [Braun-Gałkowska 1999, s. 67]. Rodzicielstwo zastępcze można więc traktować jako przekazanie dziecku życia: moralnego, społecznego, duchowego, niezbędnego dla kształtowania się dojrzałej osoby.

Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzić można, iż rodzinna opieka zastępcza może być swoistą szansą, niezwykłą i wartościową drogą rozwoju dla wszystkich zaangażowanych. Nade wszystko: dla rodzin zastępczych i adopcyjnych – by mogły doświadczyć macierzyństwa i ojcostwa, dla rodzin biologicznych – by dzięki tej pomocy spróbowały pokonać kryzys i związane z nim trudności, ale także dla dzieci i młodzieży. Tym ostatnim, rodzinna opieka zastępcza daje bo-

wiem możliwość wychowania i życia w środowisku najbardziej zbliżonym do naturalnej rodziny.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska M., (1999), *Mieć dziecko, czy być matką?* [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, RW KUL, Lublin.
- Dąbrowski Z., (2006), *Pedagogika opiekuńcza zarysie*, t.I, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Dąbrowski Z., (2008), *Terminologia pedagogiki opiekuńczej* [w:] E. Jundził, R. Popławska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość*, HARMONIA, Gdańsk.
- Dollé C., Neuburger R., (2006), *Po adopcji*, przeł. K. Kubaszczyk, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów, Poznań.
- Dziewiecki M., (2001), *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Jedność, Kielce.
- Gutowska A., (2008), *Rodzicielstwo adopcyjne. Wybrane aspekty funkcjonowania rodzin adopcyjnych*. Wyd. KUL, Lublin.
- Gutowska A., (2003), *Tajemnica i jawność adopcji* [w:] J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. II, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin.
- Kawula S., (2009), *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych* [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (red.), (2009), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kelm A., (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, „Żak”, Warszawa.
- Kępski Cz., (2011) *Głodne dzieci w Polsce* [w:] Cz. Kępski (red.), *Głodne dzieci w Polsce*, Wyd. KUL, Lublin.
- Kornas-Biela D. (red.), (1999), *Oblicza macierzyństwa*, RW KUL, Lublin.
- Kwiecień M., (2004), *Adopcja temat bez tajemnic*, Wydawnictwo Księży Marianów, Warszawa.
- Ładyżyński G. A., (2000), *Adopcja jest darem*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław.
- Ładyżyński A., (2009), *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania adopcji w Polsce*, Impuls, Kraków.
- Matejek J., (2008), *Działalność ośrodków adopcyjno-opiekuńczych w procesie przygotowania i wspierania rodzin zastępczych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Piowowski R. (red.), (2007), *Dziecko – sukcesy i porażki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Człowiek w świecie ryzyka

- Szymańska J., (2000), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Szymborska A., (1976), *Adopcja*, Instytut Wydaw. CRZZ, Warszawa.
- Walc W., (2011), „Emocjonalnie głodne” dzieci w Polsce [w:] Cz. Kępski (red.), *Głodne dzieci w Polsce*, Wyd. KUL, Lublin.
- Wilk J. (red.), (2003), *W służbie dziecku*, t.II, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin.
- Wojciechowska-Charlak B. (red.), (2002), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Wosik-Kawala D. (red.), (2012), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Wosik-Kawala D., (2002), *Zastępcze środowiska rodzinne* [w:] B. Wojciechowska-Charlak (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Wosik-Kawala D., Książd M., Bury B., Styk B., (2012), *Rodzina adopcyjna* [w:] D. Wosik-Kawala (red.), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Zwoliński A., (2012), *Krzywdzone dzieci*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Netografia

- Dziewiecki M., *Współczesne dzieci – pokolenie zagrożone*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/md_pokoleniezagr.html, dostęp 10 marca 2014.
- Siembab M., *Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze*, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=19>, dostęp 10 marca 2014

OJCIEC JAKO PODSTAWA I WSPARCIE RODZINY – WYBRANE ASPEKTY

Mariola Świdarska

Spółeczna Akademia Nauk

Father as the basis and support of a family - some aspects

Abstract: The role of the father has changed over the centuries, and now it is no longer the sole breadwinner. Increasingly, the father is involved in the life of the family and child care. The presence of the father of the child is the foundation of emotional security and stability.

Key words: father, fatherhood, bringing up.

Wstęp

Ojcostwo – jak podkreślali uczestnicy kongresu zorganizowanego kilka lat temu w Warszawie przez Human Life International, może być źródłem największej radości w życiu mężczyzny, zaś rodzicielstwo uważa się za najbardziej kreatywne działanie kobiety i mężczyzny. Profesor Fijałkowski, twórca polskiego modelu Szkoły Rodzenia, promotor rodzicielstwa zgodnego z naturą, który przez 4 dekady prowadził zajęcia w szkole rodzenia, od lat 20 do udziału w zajęciach zapraszał również mężczyzn, którzy następnie mogli uczestniczyć w porodzie swojego dziecka. Uważał on, że nowoczesny styl ojcostwa ma szansę przejawiać się również w aktywnym uczestnictwie w naturalnym planowaniu swojej rodziny, komunikacji z dzieckiem w okresie prenatalnym oraz w zaangażowaniu w opiekę nad dzieckiem.

Zmiany roli ojca

Już pierwotne społeczności znały podział ról między kobiety i mężczyzn, lecz były one różne w zależności od miejscowych zwyczajów i kultur. W wieku XIX podstawowym modelem rodziny była rodzina

wielopokoleniowa, patriarchalna. W rodzinie tej wyraźnie były wyodrębnione zadania ojca, męża, który miał zapewnić zaplecze materialne oraz role matki, żony, organizującej codzienne życie domu oraz wychowującej dzieci. W wychowaniu często pomagali członkowie rodziny lub najęte niańki, nauczyciele czy guwernantki [Bartnicka, Szybiak 2001]. Wielodzietność pozwalała na przenoszenie obowiązków z dzieci starszych, często już zakładających własne rodziny na dzieci młodsze. W tradycyjnej rodzinie matka zawsze była w domu i oddziaływała wychowawczo na dzieci przez ustawiczne przebywanie z nimi. Ojciec z kolei był żywicielem rodziny i dbał o nią pod względem materialnym. Często nie uczestniczył on w codziennym wychowaniu dzieci, jednak dzieci miały do niego szacunek, a chłopcy brali z niego przykład. Ojciec był na ogół jedynym, prawdziwym autorytetem. W wieku XIX duży wpływ na funkcjonowanie rodziny miał Kościół, który w kwestii prokreacji zalecał poddanie się woli bożej. Kobiętę porównano do gleby próchniczej, która nie powinna pozostać jałowa, dlatego ówczesne rodziny często były wielodzietne. Małżeństwa, które nie posiadały dzieci były społecznie napiętnowane. Uważano, że jest to kara, co sprzyjało izolacji i rozwojowi poczucia winy tych małżeństw. Szczególnie dotkliwie odczuwały to kobiety, ponieważ ideałem była kobieta rodząca dzieci, natomiast idealny mężczyzna powinien poza posiadaniem dzieci, w tym syna, być silny oraz odnieść sukces zawodowy. Posiadanie dzieci było również istotne dla gospodarstwa domowego, ponieważ każde dziecko miało w zależności od płci i wieku swoje obowiązki. Zadaniem ojca i matki było prowadzenie gospodarstwa domowego, a dzięki pracy fizycznej, zdobywanie środków do życia, aby utrzymać siebie i potomstwo. Ojciec odgrywał podstawową rolę, wykonywał najcięższe prace, a zadaniem żony było zgadzanie się z wolą męża, uznawanie jego kierowniczej roli oraz posłuszeństwo jego woli.

Tradycyjny podział zadań domowych w rodzinie między małżonkami oraz organizacja życia rodzinnego, uprzywilejowała pozycję mężczyzny. On stał na czele rodziny, był jej głową, jemu należało się posłuszeństwo, to on miał się opiekować rodziną oraz ją chronić. Był właścicielem, lub przynajmniej administratorem dóbr rodziny. Zarówno żona, jak i dzieci nie mogły nic zrobić ze swoją własnością bez jego wiedzy

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

i akceptacji. Autorytet ojca był widoczny w życiu codziennym, to on pierwszy zasiadał przy stole i jako pierwszy otrzymywał posiłek. Dzieci miały być grzeczne, posłuszne, religijne, nie miały prawa zabierania głosu [Adamski 1984]. Przy zwracaniu się do rodziców obowiązywały zwroty grzecznościowe: „panie ojcze, pani matko”.

Schyłek XIX wieku, przynosi duże przeobrażenia, szczególnie dotyczące roli matek, kobiet. Następuje ich ekonomiczne i życiowe usamodzielnienie się, co wpływa na przekształcenie rodziny patriarchalnej w rodzinę typu partnerskiego [Bartnicka, Szybiak 2001]. Kobiety zaczynają coraz częściej starać się o dobre wykształcenie, a następnie dobrą pracę. Wpłynęło to istotnie na ograniczenie dzietności rodzin. Zaczyna się upowszechniać model młodych ludzi, planujących rodzinę. Koniec XIX wieku to inne spojrzenie na wielodzietność w rodzinach, która zaczyna się kojarzyć z ubóstwem, a na wsi z zacofaniem. Jednak wciąż brak potomstwa jest traktowane, jako nieszczęście.

Rodzina stopniowo stawała się rodziną jednopokoleniową, „nuklearną”, w której skład wchodziły rodzice i dzieci. Liczba dzieci w rodzinach, szczególnie w środowiskach zamożnych, zaczęła maleć. Rozpoczyna się wiek XX, na który przypadają ogromne zmiany w rodzinie. Zmienia się rola rodziny, jako środowiska wychowawczego. Zostaje podważony wzór rodziny tradycyjnej, a w niej rola kobiety i rola mężczyzny. Ma to związek z podjęciem przez kobiety pracy zarobkowej, z określoną sytuacją polityczną, społeczną, upowszechnieniem się obowiązku szkolnego, jak również z rewolucją obyczajową [Bartnicka, Szybiak 2001]. Podjęcie przez kobiety pracy zarobkowej staje się powszechnym faktem. Kobieta, jako matka, żona i pracownik, staje się z mężem równorzędnym ogniwem w codziennym życiu i wychowaniu dzieci. W związku z podjęciem przez kobiety pracy zarobkowej ulegają zmianie role ojca i matki, podział obowiązków domowych oraz funkcje wychowawcze. W wychowaniu pomaga również szkoła i zakład pracy. W większym stopniu zaznacza się uczestnictwo ojca w życiu rodzinnym. Z kolei, w związku z coraz większą samodzielnością kobiet, obowiązki domowe są odkładane na plan dalszy.

Czynnikiem, który również istotnie wpłynął na przeobrażenia rodziny jest ciągły postęp naukowo-techniczny, rozwój nowoczesnego przemysłu oraz nasilający się rozwój w XX wieku urbanizacji. Ponieważ oboje rodzice pracują poza domem, zaniedbują w ten sposób opiekę nad dziećmi. W celu poprawy swoich warunków życia, obserwuje się ciągły napływ ludzi ze wsi i miasteczek do większych miast. Okazuje się jednak, że wielkomiejski styl życia często negatywnie wpływa na rodzinę, jako środowisko wychowawcze [Bartnicka, Szybiak 2001]. Emancypacja kobiet, w tym podjęcie przez nie pracy zarobkowej, dbanie o własny rozwój intelektualny spowodowały, że rola ojca jako głowy rodziny uległa ograniczeniu.

Obecnie ojciec nie jest już jedynym żywicielem rodziny, spada również jego autorytet. Współczesny ojciec musi zmierzyć się z nową kulturą i nową hierarchią wartości. Musi nauczyć się współpracować z różnymi instytucjami wychowawczymi oraz liczyć się ze zdaniem całej rodziny, nawet dzieci. Powstają nowe zasady funkcjonowania rodziny, w której ojciec nie jest już osobą najważniejszą. Ten trudny okres przekształceń jest wielką próbą dla współczesnej rodziny, a szczególnie dla ojców, ponieważ powinni się oni nauczyć jak być ojcem w sposób aktywny, jak rozumieć dzieci i ich problemy. Mądra miłość ojcowska to przede wszystkim poszanowanie godności dziecka, życzliwość, umiejętne stawianie wymagań i sobie i dziecku. W takiej atmosferze kształtuje się obopólne zaufanie: dziecka do ojca i ojca do dziecka.

Istota bycia ojcem

Gdyby wychowanie dzieci miało w oczach opinii publicznej taki status jak praca zarobkowa, to w pewnością ojcowie na tyle zmieniliby warunki panujące w świecie pracy, by móc znaleźć więcej czasu oraz sił na poświęcenie ich swoim dzieciom.

Instytucja ojca w czasach gwałtownych zmian kulturowo-społecznych i ekonomicznych przechodzi głęboką przemianę. Coraz więcej ojców otwiera się emocjonalnie i chce w pełni angażować się w życie rodziny i opiekę nad dziećmi. Ewolucja modelu ojca w stronę

partnera-opiekuna, oparta jest na uczuciowej więzi rodzica i dziecka, a także kobiety i mężczyzny. Przynosi ona korzyści dla wszystkich uczestników tej relacji. Równoprawne, angażowanie się mężczyzny w życie rodzinne i opiekę nad dzieckiem dostarcza nowych doświadczeń i jest korzystne dla zdrowia psychicznego. Utrzymanie opartych na partnerstwie, silnych więzi z ojcem sprzyja ogólnemu rozwojowi dziecka, zaś dla kobiety oznacza to równoprawny i partnerski podział obowiązków. Okazuje się bowiem, że ojciec również może czerpać przyjemność z opieki nad dzieckiem. Jednocześnie pomaga on matce w szybkim i bezproblemowym powrocie do życia zawodowego [Tadeusiak-Jeznach, Gryczko 2011, s. 7].

Ojciec w rodzinie partnerskiej usiłuje być jak najbliżej dziecka poprzez wspólne zabawy czy czytanie książek. Potrafi ubrać dziecko, wykąpać, nakarmić i zabawić. O potrzebie takiej postawy, a także roli ojca w życiu dziecka pisze Pospiszyl w książce pt. „O miłości ojcowskiej”. Już przedstawiciele kierunku psychologicznego – psychoanalizy, zapoczątkowanej przez Z. Freuda, rozpoczęli studia nad rolą ojca w kształtowaniu psychiki dziecka. Sam Freud zauważył, że dziecko w miarę swego rozwoju spostrzega, iż matka darzy miłością nie tylko jego, ale i ojca. Staje się więc o niego zazdrosne. To spostrzeżenie posłużyło Freudowi wysunąć pogląd o „Kompleksie Edypa”. W miarę rozwoju nauk, zaczęto ten pogląd rozumieć mniej dosłownie, przyglądając się uważniej kolejnym etapom rozwoju społecznego dziecka. I tak: w pewnym okresie dziecko zauważa, że do matki ma prawo nie tylko ono, ale o ojciec. Przewycięża swą egoistyczną miłość i przenosi ją z czasem na ojca [Sochaczewska 1987].

Niemowlę zaczyna poznawać ojca bardzo wcześnie, wkrótce po zareagowaniu na twarz matki, czyli około 4–5 miesiąca życia. Stopniowo ojciec zostaje włączony w świat dziecka i już od niemal 6 miesiąca staje się obiektem bliskim, nawet niezastąpionym. W okresie rosnącej sprawności ruchowej dziecka, a więc gdy kolejno zaczyna ono pełzać, raczkować, a następnie chodzić – ojciec w szczególny sposób pobudza dziecko do aktywności w tym zakresie” [Sochaczewska 1987].

Jak powszechnie wiadomo, mężczyzna powinien zapewnić rodzinie warunki do jej rozwoju, a więc utrzymanie i ochronę. W obecnej rzeczywistości w wielu rodzinach ojciec przestał być jedynym żywicielem i coraz częściej spotkać można rodziny, w których oboje małżonkowie pracują zawodowo poza domem. Czy zatem taki mężczyzna stracił już pozycję w swojej rodzinie i nie ma w tym względzie czego przekazywać swoim dzieciom? Okazuje się, że tym bardziej ojciec powinien nauczyć swoje dzieci szacunku dla własnej pracy, dla pracy jego matki i innych ludzi [Mierzwiński 1997].

Współcześnie inaczej wygląda ochrona rodziny niż dawniej i w tym przypadku ojciec ma o wiele trudniejsze i bardziej skomplikowane zadanie. Chodzi już nie tylko o ochronę żony i dzieci, mienia przed agresją zewnętrzną czy jakąś katastrofą losową, lecz także o ochronę przed różnorodnymi wpływami destrukcyjnymi, jakie zagrażają rodzinie ze strony świata współczesnego, na płaszczyźnie moralnej, społecznej, politycznej czy duchowej.

Współczesne ojcostwo wymaga współpracy kobiety i mężczyzny w okresie przygotowania do małżeństwa, jak też w późniejszym życiu małżeńskim i rodzinnym. Jeżeli mężczyzna ma być wiernym ojcem i pełnić wychowawczą rolę w rodzinie, musi wykazać się dojrzałością osobową oraz wewnętrzną spójnością i harmonią w postawie wobec obowiązków małżeńskich, rodzinnych i zawodowych [Jankowska 2010].

Wizerunek zajmującego się dziećmi ojca często jest wykorzystywany w reklamach lub kampaniach wyborczych polityków. Mężczyźni tak samo są zdolni do czułej i emocjonalnej opieki nad dziećmi. Yolanda Cadalbert [2001] w książce „Dlaczego kobiety i mężczyźni inaczej wychowują dzieci” zaproponowała typologię ojców, próbując w ten sposób ukazać pewne wzorce zachowań.

Ojciec zawsze nieobecny, opanował do perfekcji, jak minimalną obecnością przy dzieciach wywołać maksymalne wrażenie. Jest osobą dominującą, najczęściej ma wyższe wykształcenie oraz status społeczny niż żona. Jego problemem jest to, że poczucie akceptacji czerpie wyłącznie z pracy zawodowej, natomiast nudzi się będąc sam w domu z rodziną i bez swojej pracy. Ten typ ojca znacznie upośledza osiągnięcia matki,

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

zarówno pod względem psychicznym, jak i fizycznym, zostawiając ją samą z codziennymi obowiązkami wychowawczymi, zatem ojciec, który nie uczestniczy w procesie wychowawczym, odbiera swemu dziecku nie tylko ojca, ale również matkę.

Ojciec straszak, przy którym dzieci słyszą np.: „poczekaj, jak ojciec wróci” lub „jak się ojciec dowie, to ...”. Ojciec ten chętnie udziela się wieczorami albo w dni wolne od pracy w roli sędziego i karzącej ręki sprawiedliwości. Ojciec taki zamiast poczucia bezpieczeństwa budzi w dzieciach lęk oraz dominujący autorytet, a ufać można mu tylko w ograniczonym zakresie.

Wyścigowy wychowawca, czyli ojciec „czas to pieniądz”, to ten, który bez przerwy coś robi, uważając innych za zbyt biernych. Robi jednak to, na co ma ochotę i oczekuje od wszystkich zaangażowania i entuzjazmu. Jest niecierpliwy, nie potrafi długo dyskutować i bezustannie go coś złości w żonie lub dzieciach. Wydaje rozkazy, przydziela zadania. Dzieci traktują go jak niewygodnego gościa, którego trzeba wprawiać w dobry nastrój. Nie potrafi w domu przestać zachowywać się jak w pracy, co staje się przyczyną nieporozumień.

Ojciec odizolowany, czuje się w rodzinie niepotrzebny. Widzi, że bez niego i tak wszyscy w rodzinie sobie dobrze radzą, zaś w pracy przywykł do tego, że jest niezbędny. W związku z tym często wybucha złością, ale w rzeczywistości nie wie, co mogły swojej rodzinie zaproponować. Ojciec ten chciałaby się włączyć w życie rodzinne, ale niestety swoim zachowaniem wszystko psuje, a jego żona ma poczucie, że sama wychowuje dzieci.

Ojciec, jako najważniejszy nauczyciel i sędzia, wykorzystuje każdą okazję, aby pouczać swoje dzieci. Uważa się za nauczyciela swoich dzieci, który surowiej niż matka reaguje na różne formy zachowania poza domem. Niestety ciągłe bycie pouczanym prowadzi, zwłaszcza u starszych dzieci do przekonania, że się nic nie umie, co ma negatywny wpływ na poczucie własnej wartości.

Ojciec niedosłyszający, nabył praktyczną umiejętność nie słyszenia jakichkolwiek potrzeb dziecka. Zawsze każdą sprawą dotyczącą dziecka

musi się zająć matka. Z czasem dziecko będzie już kierować problem tylko do matki, twierdząc, że ojciec i tak go nie słucha.

Ojciec wybuchowy, okazuje w domu gniew, wybuchając z byle powodu, a tak naprawdę źródło jego gniewu jest poza domem. Dla dziecka przyczyna wybuchu gniewu ojca jest niezrozumiała i odbiera to, jako coś groźnego. Ojciec nie widzi winy w sobie, uważając, że rodzina go prowokuje. W efekcie rodzina traktuje go, jako nieobliczalnego i izoluje się od niego.

Ojciec „dobry wujek”, to ojciec, który chętnie zajmuje się dziećmi, ale tylko w takim zakresie, jaki jemu odpowiada. Pójdzie zatem z dzieckiem na spacer, zbuduje z nim wieżę z klocków, przeczyta mu książeczkę, ale nie zajmie się dzieckiem chorym, nie pójdzie na wywiadówkę.

Obecność ojca a wychowanie dziewcząt i chłopców

Obecność ojca w rodzinie ma istotny wpływ na kształtowanie określonych cech zachowania chłopców, ale również na kształtowanie pewnych postaw moralnych u dziewcząt. Na istotną rolę w rozwoju dziecka wskazały badania psychologiczne przeprowadzone po II wojnie światowej, w których porównano dzieci wychowywane przez cały okres wojny jedynie przez matki, z dziećmi, których rozwojowi towarzyszyli oboje rodzice. Wyniki wskazały, że dzieci wychowywane bez ojca wykazywały więcej zaburzeń w zachowaniu, takich jak: drażliwość, lękliwość czy wrogie nastawienie do innych. Szczególnie wyraźne było to w przypadku chłopców, którzy wykazywali mniejszą dojrzałość społeczną oraz zaburzenia w zachowaniu w szkole [Przetacznik-Gierowska 1985, s. 305].

Dla rozwijających się dziewcząt obserwacja ojca pozwala w przyszłości lepiej zrozumieć zachowanie swoich partnerów, a następnie synów. Córka obserwując kontakty rodziców, uczy się zachowań oraz postaw w relacjach damsko-męskich. Jeśli córka obserwuje relacje pełne szacunku i miłości między rodzicami, to z pewnością przeniesie je do swojego życia [Pospiszył 1980, s. 195].

Oddziaływania ojca zarówno na córki, jak i na synów jest podobne, ponieważ jest to ten sam typ mechanizmów psychicznych. Pomimo tego,

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

że córki często przejawiają cechy zachowania swoich matek, a chłopcy przejmują pewne zachowania od ojców (podobieństwo płci), to jednak dziewczynki również przejmują pewne cechy zachowania swoich ojców, takie jak np.: zrównoważenie psychiczne. Przejawia się ono w większym stopniu u mężczyzn i najczęściej przejawia się w sprawiedliwym osądzie zarówno sytuacji dobrych, jak i złych. Właśnie zrównoważenie psychiczne ojca jest najważniejszym czynnikiem kształtującym psychikę dziecka.

Zachowanie ojca w stosunku do córek jest istotne również, dlatego że jest on pierwszym dorosłym mężczyzną, z którym ona obcuje. Obserwując zachowanie ojca, u córki kształtuje się obraz i pogląd na mężczyzn. Znany jest pogląd, że każda kobieta wybiera sobie kandydata na męża podobnego cechami charakteru do swojego ojca. Pospiszyl [1976] zwraca uwagę na fakt dużego znaczenia ojca w życiu córki. Pozytywny związek córki z ojcem jest gwarantem jej prawidłowego funkcjonowania w przyszłości. Zaobserwowano, że dziewczęta wychowywane bez ojców, mają mniejszą szansę na wywiązanie się w przyszłości z roli matki oraz żony.

Ojciec wychowując dziecko, przekazuje mu swoją życiową mądrość, uczy je pracować, wymaga od dziecka wysiłku w dążeniu do celu. Ojcowie powinni pamiętać, aby poprzez swoje zachowanie dawać dzieciom dobry przykład. Syn obserwując swojego ojca, uczy się jak żyć. Sugeruje się, że to właśnie postawa ojca ma duży wpływ na stosunek dzieci do pracy, wykonywanej w życiu dorosłym. Dzieci w sposób naturalny uczą się przybierać różne role, podobne do odgrywanych przez rodziców. Jedną z głównych ról ojca jest rola żywiciela rodziny. W coraz większym stopniu, jednak nie zawsze z oczekiwanym skutkiem, rolę tę odgrywają matki. Dlatego to właśnie mieszkający z dziećmi ojciec, ma decydujący wpływ na wyobrażenia dzieci o życiu zawodowym [Selby 1999, s. 56].

W zależności od płci dziecka w różny sposób kształtuje się więź między nim a ojcem. To ojciec ma decydujący wpływ na zachowania typowe dla danej płci. Zdaniem Pospiszyl [1980, s. 138], ojcowie bardziej niż matki zwracają uwagę na charakterystyczne dla danej płci cechy i kładą nacisk, aby już od najmłodszych lat dziecko zachowywało się zgodnie ze swoją płcią. Traktują oni od początku życia odmiennie synów i córki.

Ojciec to człowiek, któremu można ufać, zaś zaufanie jest budowane przez wspólne przebywanie od najwcześniejszych lat ze sobą. Szczególną uwagę należy zwrócić na znaczenie pozytywnej interakcji między ojcem i synem, na aktywne uczestnictwo ojca w wychowaniu syna. Teoria uczenia się wskazuje na konieczność obecności ojca w życiu chłopca. Siła oddziaływania rodzica na dziecko zależy od zgodności płci, zatem ojciec jest pierwszym i najważniejszym wzorem dla swojego syna [Pospisyl 1885, s. 112].

Ojcowie dzięki swojej obecności wywierają istotny wpływ na wychowanie swoich dzieci.

Podsumowanie

Trwałe, pozytywne relacje z najbliższymi, kształtowane już od pierwszych lat życia, istotnie wpływają na prawidłowy rozwój psychiki dziecka. Rodzina obecnie podlega licznym przemianom, zachodzącym zarówno w jej strukturze, w formach życia rodzinnego, relacjach między członkami rodziny, a także w funkcjach przez nią pełnionych. Przeobrażenia te, a w szczególności wzrost liczby kobiet pracujących zawodowo, powodują większe zainteresowanie rolą ojca w rodzinie oraz jego kompetencjami wychowawczymi.

Typowy ojciec, czyli dobry ojciec, jest cierpliwy, zainteresowany sprawami dziecka, chce zrobić wiele dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego oraz społecznego swojego dziecka. Współczesny ojciec jest niekiedy zaniepokojony swoją rolą w rodzinie. Zadawała się często staraniem o dobra materialne, nie poświęcając wystarczającej ilości czasu zajęciom w domu. Często nie posiada kwalifikacji, nie ma też ustalonego światopoglądu oraz nie przestrzega podstawowych zasad etycznych. Zdaje sobie sprawę ze słabości własnego autorytetu w oczach dziecka. Tłumaczy się zmęczeniem i brakiem czasu. Uważa się, że do pomniejszenia roli ojca przyczyniły się kobiety, matki, żony zdaniem, których, rola ojca jest drugorzędna, ponieważ tylko one mogą zapewnić właściwą opiekę niemowlęciu i małemu dziecku. Przez to wszystko jednak przebiega postać ojca, który z powagą przyjmuje realizację funkcji opiekuńczo-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

wychowawczych. To ojcowie, którzy rozumieją, że pracującej kobiecie trzeba pomóc w wychowaniu potomstwa, nie uciekają od obowiązków ojcowskich, a wychowanie dziecka traktują jak przywilej, a nie obowiązek [Adalbert 2001].

Dla każdego dziecka, bez względu na płeć, posiadanie ojca jest fundamentem stabilności uczuciowej, jak również poczucia bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Adamski F. (1984), *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków.
- Bartnicka K., Szybiak J. (2001), *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Jankowska M. (2010), *Rola ojca w wychowaniu dziecka*, ASP, UKSW Warszawa.
- Mierzwiński B. (1997), *Mężczyzna jako mąż i ojciec*, [w:] K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa.
- Pospiszył K. (1976), *Rodzina i dom*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Pospiszył K. (1980), *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Pospiszył K. (1986), *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło Jarża G. (1985), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa.
- Selby J. (1999), *Ojcowie*, Warszawa.
- Sochaczewska G. (1987), *Rola ojca i dziadka*, „Wychowanie Przedszkolne”, 5/1987.
- Tadeusiak-Jeznach K., Noemi Gryczko A. (2011), Publikacja wydana w ramach projektu „Gender mainstreaming jako narzędzie zmiany na rynku pracy”, współfinansowanego z Programu Komisji Europejskiej na rzecz Zatrudnienia i Solidarności Społecznej PROGRESS (2007-2013), priorytet 5 równość płci. Warszawa.

DEWIACJA JAKO NORMA – „ŚCIEŻKI ZWYCIĘSTW” BOHATERÓW POPULARNYCH GIER KOMPUTEROWYCH DLA MŁODZIEŻY

Agnieszka E. Taper

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Deviation as the norm – “path of victories” of protagonists of popular computer games for adolescents

Abstract: The main subject of this article are the characteristics of computer game protagonists popular among children and adolescents. The main focus are the norms and values they represent. Studies and data analysis suggest, that among the most popular are protagonists from games in which aggression and violence is present, which may cause, as studies suggest, the possibility of a negative impact on a psychosocial development of adolescents.

Key words: adolescents, computer games, deviation, social norms, socialization, education, risks.

Wstęp

Gry komputerowe to obecnie jeden z najpopularniejszych sposobów na spędzanie wolnego czasu dla młodego pokolenia Polaków. Badania wskazują [Jędrzejko 2011, s. 170], że niemal 80% gimnazjalistów i blisko 60% uczniów szkół podstawowych korzysta z takiej formy rozrywki w formie mobilnej dla telefonów komórkowych, na komputerach stacjonarnych czy konsolach. Wśród najpopularniejszych gier znajdziemy przede wszystkim takie, w których fabuła oparta jest na sporej ilości przemocy zarówno fizycznej jak i słownej, znajdziemy w nich także elementy erotyki. Rynek gier cyfrowych stale rośnie, a mimo oznaczeń wiekowych na opakowaniach w gry przeznaczone dla osób powyżej 18 roku życia grają dzieci w wieku gimnazjalnym i młodsze. Powstaje więc pytanie, czy aktywne uczestnictwo w zabawie, której treścią są wirtualne

zachowania dewiacyjne, nie pozostaje bez wpływu na zachowanie młodego człowieka i jakie niesie ze sobą dalsze skutki.

Celem artykułu jest przedstawienie sylwetek bohaterów popularnych gier komputerowych wskazanych przez uczestników badań i porównanych z listą popularnych gier wśród internautów i wskazanie, jak to, co według społeczeństwa jest dewiacją (zabijanie, krzywdzenie, wulgarne zachowanie, spożywanie substancji psychoaktywnych), w grach staje się normą i przekłada się na pożądany wzorzec zachowań.

Normy, wartości i dewiacje – ich funkcje w społeczeństwie

Olechnicki i Załęcki [1998, s. 140] *normę społeczną* definiują, jako „aprobowaną przez większość członków danej grupy lub społeczeństwa zasadę określającą, jakie zachowanie jest w danej sytuacji społecznie akceptowane lub społecznie nieakceptowane”. Z kolei *wartości społeczne*, to „przekonania społeczne podzielane i uznawane w systemach kulturowych ludzkich zbiorowości, dotyczące norm zachowania i hierarchii wartości, będące wytworem różnorodnych procesów doświadczeń zbiorowych” [Olechnicki, Załęcki 1998, s. 240]. Za Sztompką możemy ująć ich związek następująco: „wartości wskazują, do czego ludzie powinni dążyć, a normy – jak powinni do tego dążyć” [Sztompka 2009, s. 259]. Zarówno norm jak i wartości człowiek uczy się w procesie socjalizacji, czyli nabywa w toku swojego rozwoju umiejętności, które pozwalają mu na funkcjonowanie w społeczeństwie – dzięki normom i wartościom jednostka potrafi poruszać się w społeczeństwie w sposób akceptowany przez większość, dostosowując swoje zachowanie do obowiązujących norm i wartości. One bowiem ułatwiają interakcje społeczne, zawierając określony zasób zachowań, których możemy spodziewać się po innych członkach społeczeństwa i które sami możemy wykorzystać – pełnią więc funkcję regulującą zachowania społeczne. Mechanizmami służącymi przestrzeganiu norm i wartości przez jednostkę są: socjalizacja i kontrola społeczna, przy czym proces socjalizacji służy internalizacji norm i wartości, natomiast mechanizmy kontroli społecznej są „systemem zakazów, nakazów, sankcji i innych środków oraz metod, które służą grupie lub społeczeństwu do utrzymania konformizmu ich członków wobec

wartości, norm i wzorów zachowania w danej zbiorowości” [Olechnicki, Załęcki 1998, s. 100].

Gry komputerowe

Początek historii gier komputerowych to lata 70. ubiegłego wieku, kiedy to stworzono pierwsze domowe konsole i maszyny do gier [Mańkowski 2010, s. 14–34]. Od tamtego czasu nastąpił gwałtowny rozwój technologii cyfrowych i dziś gry w niczym nie przypominają swoich przodków z ubiegłego wieku: grafika komputerowa potrafi wiernie odtworzyć rzeczywisty obraz (przyrodę, przedmioty), algorytmy, na których gry są budowane, odzwierciedlają realną fizykę, a dźwięk dopełnia realizmu w zabawie. Szybkie zmiany i rozwój gier komputerowych sprawiły, że wśród badaczy tematu nadal nie ma zgody, co do definicji tego zjawiska. Skrzypczak [1998, s. 74–75] grę komputerową definiuje, jako „program komputerowy, tj. zestaw poleceń zrozumiałych i wykonywanych przez procesor. Uzyskana w ten sposób elastyczność (...) pozwala na uruchamianie wielu różnorodnych gier o charakterze rozrywkowym lub edukacyjnym na tym samym zestawie komputerowym”. Holtkamp z kolei podaje krótszą definicję: gry komputerowe to „określenie interaktywnych programów – gier, w które można grać pojedynczo lub w więcej osób” [Holtkamp 2010, s. 204]. Inne definicje z kolei wskazują na konieczność posiadania monitora i manipulatorów służących do ożywiania terenu gry [Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska 2002, s. 13], choć dziś niektóre gry już nie opierają się na „manipulatorach”, a czujnikach ruchu, które rejestrują zachowanie gracza i przekazują dane do konsoli/komputera (np. urządzenie Kinect dla konsoli Xbox 360). Najogólniej jednak grą komputerową możemy nazwać taki program, którego głównym celem jest dostarczenie rozrywki graczowi, któremu program gry stawia różne zadania do wykonania, jednocześnie stawiając przeszkody na drodze do osiągnięcia danego celu. Cechami charakterystycznymi gier komputerowych według Chwaszcz, Pietruszki i Sikorskiego [2005, s.30] są:

- „odrębność i ograniczoność w czasie i przestrzeni,

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- podporządkowanie ograniczającym regułom,
- intensywność i energiczność,
- powtarzalność bezinteresowność (gry nie służą zaspokajaniu życiowych konieczności),
- dobrowolność (gracz ma swobodę podejmowanych decyzji),
- charakter rywalizacyjny”.

Najprostszym podziałem gier jest podział ze względu na liczbę osób grających i wyróżnić możemy gry jedno- i wieloosobowe. W grach jednoosobowych (z ang. *single player*) przeciwnicy generowani są przez program gry, interakcje gracza w świecie wirtualnym ograniczone są więc do współzawodnictwa ze sztuczną inteligencją. W grach wieloosobowych (z ang. *multiplayer games*) gracze mogą ze sobą kooperować bądź współzawodniczyć, a dzięki połączeniu z Internetem w wieloosobowej rozrywce mogą brać udział razem setki tysięcy ludzi (gry takie nazywa się MMO – z ang. *massively multiplayer online*). Ze względu na charakter przygód czy zadań stawianych graczowi wyróżnić możemy zarówno wśród gier jedno- jak i wieloosobowych: gry przygodowe, akcji, cRPG (z ang. *Computer Role-Playing Games* – gry fabularne, w których gracz wciela się w jakąś postać; swój pierwowzór cRPG mają w papierowych grach RPG będących swoistym teatrem improwizacji), platformówki, gry wyścigowe czy symulatory [więcej o grach: Taper 2010, s. 11–15].

W Polsce pierwsze gry komputerowe pojawiły się w połowie lat 80. XX wieku i wraz z coraz większą dostępnością do sprzętu komputerowego stały się jednym z popularnych sposobów spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież, a popularyzacji sprzyjało także pojawienie się przenośnych konsoli do gier, takich jak Playstation, Game Boy czy Nintendo. Badania przeprowadzone w 2012 roku wskazują, że obecnie w Polsce mamy niemal 12 milionów graczy płci obojga w wieku od 10 do 65 roku życia – grają zatem nie tylko dzieci i młodzież, ale także ich rodzice czy dziadkowie, co sprawia, że gry komputerowe stały się rozrywką łączącą pokolenia. Młodszy gracze chętniej wybierają gry akcji, symulatory i gry cRPG [Raport „Polska branża gier komputerowych”, 2012, s. 16].

Sylwetki wybranych bohaterów popularnych gier komputerowych

Rosnąca popularność gier komputerowych wśród dzieci i młodzieży i ich znaczenie, jako jednego ze sposobów spędzania wolnego czasu winno wśród pedagogów i rodziców rodzić pytanie, w jaki sposób w grach komputerowych aktualnie popularnych wśród dzieci i młodzieży prezentowany jest świat i jakie niesie za sobą przesłanie fabuła i prezentowane w zachowaniu bohatera gry normy i wartości.

By wybrać najpopularniejsze gry i przedstawić ich bohaterów wykorzystano trzy źródła danych: pilotaż w przeprowadzony w ramach przygotowań pracy doktoranckiej wśród uczniów szkół gimnazjalnych w województwie mazowieckim (50 osób w wieku 11–13 lat), badanie własne przeprowadzone wśród młodych dorosłych (574 osoby w wieku 19–25; badanie przeprowadzono przy pomocy kwestionariusza pytań umieszczonego w Internecie na platformie e-badania.pl w październiku 2013) oraz analizę najlepszych gier wskazanych przez użytkowników portalu gry-online.pl (materiały z dnia 20.03.2014). Pilotaż przeprowadzony w grudniu 2013 roku wskazał, że wśród gimnazjalistów (37 osób z 50 zaznaczyło, że gra w gry komputerowe/na konsoli) najpopularniejszymi grami były: z gier wieloosobowych: Minecraft (19 wskazań; Minecraft to gra, której głównymi celami są: budowanie, przeżycie i wynajdowanie surowców, niektóre modyfikacje dodają do gry potwory, z którymi można walczyć), a wśród gier jednoosobowych: seria Grand Theft Auto (10 wskazań), seria Assassin's Creed (9 wskazań), seria Call of Duty (łącznie 7 wskazań) oraz Battlefield 4 (7 wskazań). Z kolei w badaniu, którego głównym celem było sprawdzenie wiedzy respondentów na temat zagrożeń związanych z Internetem oraz zachowań ryzykownych online, jedno z pytań dotyczyło tytułów gier, w które respondenci grali (264 osoby odpowiedziały twierdząco na pytanie, czy grają w gry komputerowe/na konsole, co wynosi 46% badanej grupy).

Najpopularniejszym tytułem wśród młodych dorosłych była seria Grand Theft Auto (82 wskazania), Need for Speed (28 wskazań), seria Assassin's Creed (18 wskazań), seria Wiedźmin (17 wskazań), seria Call of

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Duty (15 wskazań). Dla porównania przeanalizowano listę najwyżej ocenianych gier przez użytkowników portalu gry-online.pl i okazało się, że wszystkie najpopularniejsze gry wymienione zarówno przez gimnazjalistów, jak i młodych dorosłych, znalazły się na tej liście. Należy jednak wziąć również pod uwagę, że popularność niektórych tytułów wynikała z bliskości dat premier (np. Battlefield 4 i Assassin's Creed IV miały premierę w październiku 2013 roku), z kolei seria Wiedźmin początek ma w roku 2007 (druga część została wydana w roku 2011). Zdecydowana większość tytułów to gry oznaczone w systemie PEGI (z ang. *Pan European Game Information*, czyli Ogólnoeuropejski System Klasyfikacji Gier, który służy do oznakowania gier pod kątem zawartości i granicy wiekowej), jako gry przeznaczone dla osób powyżej 18 roku życia; a jedynie Need for Speed i Call of Duty mają niższe oznaczenia wiekowe (odpowiednio 7+ i 16+).

Tabela 1. Wskazania popularnych gier komputerowych wśród respondentów

Tytuł gry	Dzieci – liczba wskazań (37 osób)	Młodzi dorośli – liczba wskazań (264 osoby)
Seria Grand Theft Auto	10	82
Seria Assassin's Creed	9	18
Seria Call of Duty	7	15
Battlefield 4	7	
Seria wiedźmin	-	17
Need for Speed	-	28

Źródło: badania własne.

Do analizy norm i wartości zawartych w fabule gry zostały wybrane dwie najpopularniejsze w obu własnych (seria Assassin's Creed i seria Grand Theft Auto) oraz seria Wiedźmin. W serii Assassin's Creed w kolejnych częściach gracz wciela się w postać członka bractwa Asasynów (w każdej części jest to inny bohater), który dzięki swoim umiejętnościom może w cichy i niemal niezauważalny sposób zabijać nawet w tłumie. W grze należy wykonywać różne zadania, często otrzymywa-

ne w ramach zleceń od bohaterów niezależnych (czyli będących elementem gry niezależnym od gracza). W serii Grand Theft Auto (nazywanej zazwyczaj po prostu skrótem GTA), już od pierwszej części, wydanej w 1997 roku, gracz ma możliwość wcielenie się w postać, dla której prawo nie istnieje, a ograniczenia moralne jej nie dotyczą (jak w przypadku Assassin's Creed, każda część to osobny bohater). W grze można kraść samochody, przejeżdżać przez chodniki, uprawiać seks i piąć się pod drabinie przestępczego świata, wykonując coraz to nowe zlecenia (handel narkotykami, kradzieże, morderstwa). Świat przedstawiony w GTA to Stany Zjednoczone w krzywym zwierciadle, fabuła jest pełna stereotypów (dotyczących płci, rasy, wyznania, narodowości), język postaci wulgarny. Z kolei w serii Wiedźmin gracz wciela się w rolę Geralta, znanego z książek autorstwa Andrzeja Sapkowskiego. Twórcy gry postarali się, aby gra oddawała jak najwierniej nie tylko świat książkowego Wiedźmina, ale także zachowania jego bohaterów: postaci używają dosadnej polszczyzny, a charakter Wiedźmina wiernie oddaje jego literacki pierwowzór: jest kobieciarzem i zabijaką.

Gdy przeanalizować cechy wspólne wymienionych gier, okazuje się, że:

- bohaterowie mają dostęp do różnego rodzaju broni (w zależności od charakteru fabuły: noże, kusze, pistolety, karabiny, łuki, miecze itp.);
- większość zadań, które gracz musi wykonać, opartych jest na przemocy i agresji lub/i łamie prawo (morderstwa, kradzieże, bójki);
- w grach tych postaci kobiece przedstawiane są często stereotypowo – sylwetki mają podkreślone kształty, często są wykorzystywane, jako element erotyki w grze;
- liczba ofiar w ciągu rozrywki jest większa niż w analogicznym czasie w filmie zawierającym przemoc i agresję;
- fabuły przedstawiają świat dorosłych ludzi – z dorosłymi rozterkami, brutalnością czy podtekstami erotycznymi;
- zabijanie jest formą zabawy, a śmierć jest umowna;
- nie ma „świętości” – celem może być każdy (dziecko, kobieta);
- każde zachowanie dewiacyjne w grze jest tylko etapem do osiągnięcia większego celu;
- nie ma prawnych i moralnych konsekwencji zabijania, niszczenia, znieważania jak i innych nagannych czynów.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Wartości i normy obecne w wymienionych wyżej grach, bez względu na to, czy jest to gra cRPG jak Wiedźmin, czy gra akcji jak GTA, często posunięte są do ekstremum, nie mając odwzorowania w świecie rzeczywistym. Agresywne zachowania, zabijanie, kradzieże, oszustwa czy dostęp do różnego rodzaju broni wydaje się w tych wirtualnych światach normalnym elementem rzeczywistości, a nie czymś, co jest/winno być marginalnym zjawiskiem. Stałymi elementami tych gier są krwawe i realistyczne sceny śmierci, gdzie efekt potęgowany jest przez dźwięki jęków i krzyków. Normą przekazywaną zaś: jeśli chcesz przeżyć/coś osiągnąć: kradnij/zabijaj/osiągaj cel po trupach. W grach tych nie istnieje również kontrola społeczna: zachowania dewiacyjne nie są w żaden sposób piętnowane, zabawa polega na unikaniu organów ścigania (jak w GTA) czy maskowaniu swoich czynów (jak w Assassin's Creed).

Dewiacja jako norma – konteksty socjopedagogiczne

Biorąc pod uwagę charakterystykę przedstawionych powyżej gier (a to tylko wycinek spośród tych popularnych) rodzi się następujące pytanie: jak to, co gracz przeżywa i wykonuje poprzez działania bohatera gry, może wpłynąć na jego postrzeganie świata i zachowanie?

Gry komputerowe – zwłaszcza przepełnione agresją i przemocą – dokonują specyficznej „rewolucji obyczajowej”, gdyż do zachowania dewiacyjne, anomiczne, niezgodne z normami społecznymi doprowadzają do roli zachowań podstawowych na drodze osiągnięcia sukcesu (nie zabijesz – wypadniesz z gry; musisz zabić jeśli chcesz przejść do kolejnego etapu). Tym samym stają się „normą”, taką samą jak zachowania konformistyczne. Wpływ mediów, w tym gier komputerowych, na zachowania dzieci i młodzieży analizowany jest od wielu lat, a szczególną uwagę poświęca się wpływowi gier na występowanie agresji i skłonność do przemocy wśród dzieci i młodzieży. Najnowsze badania wskazują [Whitaker, Bushman 2009, s. 1040–1048], że uczestnictwo w grze, która zwiera przemoc zarówno wywiera bezpośredni wpływ na zachowanie (krótkoterminowe działanie), jak i może jednak utrzymywać niechciane wzorce zachowań (działanie długoterminowe). Badacze wymieniają kilka mechanizmów, które towarzyszą w trakcie kontaktu z przemocą

i agresją, nawet jeśli jest to agresja i przemoc wirtualna. Jednym z nich jest zjawisko desensytyzacji [Zimbardo 1996, s. 591; Funk 2006, s. 96–102], polegające na osłabieniu reakcji organizmu na wielokrotnie powtarzające się bodźce, czemu towarzyszy brak normalnej fizjologicznej reakcji. W przypadku agresji i przemocy prowadzi to do osłabienia wewnętrznych hamulców i częstszych zachowań agresywnych, przyjmowanych, jako norma i obojętnienie na brutalne sceny. Potwierdzają to między innymi wyniki badań przeprowadzonych wśród młodych graczy (grających około 10 godzin tygodniowo w gry akcji), które wykazały, że byli oni bardziej agresywni, drażliwi, mniej uwrażliwieni na dobro i zło, a nadto charakteryzowali się większym napięciem emocjonalnym, niż ich rówieśnicy, którzy nie mieli komputera w domu i nie grali w takie gry [zob. Braun-Gałkowska 1997]. Dodatkowo metaanaliza wyników 136 światowych badań wpływu gier na występowanie agresji dobitnie wskazała, że granie w gry, których fabuła opiera się na przemocy i agresji to dodatkowy, jednak bardzo silny współczynnik występowania u dzieci i młodzieży zachowań agresywnych [zob. Bartholew, Bushman, Sestir 2006]. Z kolei znana polska badaczka tej problematyki Ulfik-Jaworska [2002, s. 14] wśród kluczowych mechanizmów, przez które przemoc w grze silniej oddziałuje na gracza, wymienia następujące powody:

- „aktywne uczestnictwo w grze komputerowej – gracz nie tylko ogląda przemoc, ale przede wszystkim sam jej dokonuje na ekranie komputera poprzez bohatera, którym kieruje;
- silna koncentracja na grze – gracz nie może jednocześnie robić czegoś innego, całkowicie angażuje się w wirtualny świat, co może prowadzić do zacierania granic pomiędzy fikcją a rzeczywistością;
- możliwość wielokrotnego powtarzania gry – pozwala oswoić się i przyzwyczaić do najbardziej drastycznych scen. Przemoc staje się czymś normalnym i niewzbudzającym emocji. Prowadzi to do akceptacji w realnym życiu pewnych zachowań, których gracz nie uznaje za przemoc, takich jak popychanie, przezywanie, wyśmiewanie się;
- kojarzenie przemocy z nagrodą – agresja i destrukcja są nagradzane w grach komputerowych: zabicie kogoś pozwala iść do przodu, zdobyć dodatkową broń, dodatkowe życie, za przejechanie przechodniów uzyskuje się dodatkowe punkty. Przemoc pozwala osiągnąć

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

sukces w grze, daje poczucie mocy i zwycięstwa. Zaangażowane w tego rodzaju grę dziecko dowiaduje się, że >>zło wcale nie jest takie złe, a nawet może być całkiem dobre, bo jest skuteczne<<;

- brak konsekwencji wirtualnych czynów w realnym świecie, np. szybka jazda samochodem nie grozi śmiercią, antyspołeczne zachowania nie prowadzi do utraty wolności”.

Kolejnym mechanizmem sprzyjającym rozwojowi agresji jaki wyłonił psychologowie, jest uczenie się jej przez obserwowanie („uczenie się przez modelowanie” [Jędrzejko 2011, s. 172]). Młody człowiek, obserwując bohatera gry, który mimo dokonywania czynów moralnie złych (zabijanie, kradzieże) nie doświadcza, że nie jest ścigany ani karany, to jeszcze otrzymuje nagrodę (punkty, walutę potrzebną w grze, przedmioty), otrzymuje wzorce zachowań i postępowania zgoła odmienne od tych, które występują w rzeczywistości. Wydaje się to o tyle istotnym zagrożeniem, że świat wirtualny, jako przestrzeń społeczna jest jednym z dominujących obecnie w życiu młodych ludzi już od wczesnych lat dzieciństwa. Prowadzić to może nie tylko do powstania relatywnego podejścia do norm i wartości społecznych, ale także poszerza zakres doświadczeń dziecka o zachowania społecznie nieakceptowane (oszustwo by osiągnąć cel, agresja jako najprostsza forma reakcji na negatywne doświadczenia, kradzież jako czynność dozwolona). Nie sposób więc nie zgodzić się z Jędrzejką, który wskazuje, że „w rzeczywistości normalnej dziecko nawet w wieloletniej perspektywie nie zetknie się z taką ilością przemocy i agresji, jaką spotka w ciągu kilkugodzinnego spektaklu przed komputerem” [Jędrzejko 2011, s. 175].

Zakończenie

Gry komputerowe są w wielu sondażach wskazywane, jako jedna z najpopularniejszych rozrywek nastolatków, przy czym wiodącą grupę graczy stanowią chłopcy. Rośnie nie tylko podaż gier na rynku, ale część z nich przybiera formę regularnie ponawianych serii, co jeszcze silniej wiąże graczy. Niektórzy z badaczy (Bednarek, Andrzejewska) sugerują nawet pojawienie się mechanizmu uzależnienia od gier. Tym, co kluczowe w prezentowanych rozważaniach jest jednak pytanie – czy częste

granie w gry akcji, pełne agresji przemocy może przekładać się na podobne zachowania w realnym życiu? Liczne badania oddalają tezę o masowym powielaniu takich wzorów, ale dostajemy już twarde empiryczne dowody, że osobowości słabsze, wykluczone, podatne na wpływy mogą tak czynić (np. strzelaniny w amerykańskich szkołach z użyciem ostrej broni, jako odwzorowanie brutalności gier, depersonalizacja graczy).

W obliczu rosnącej popularności gier komputerowych, które stały się istotną częścią świata rozrywki sporej już części młodych ludzi niepokojącym wydaje się fakt, że osoby odpowiedzialne za kontrolę nad tym procesem – rodzice – często nie mają wpływu na wybór rozrywki przez dziecko, ani nie mają wiedzy na temat treści, jakie w grach są obecne. Bohaterowie popularnych gier pozwalają dzieciom i młodzieży przeżyć to, czego prawdopodobnie nigdy w życiu rzeczywistym nie zrobią i do czego nie mają dostępu, co czyni ten wirtualny świat rozrywki jeszcze bardziej atrakcyjnym. Dlatego to rodzice powinni być uczeni jak odpowiednio dobierać gry do wieku dziecka, jak odczytywać zawarte w oznaczeniach PEGI informacje o treści gry i jak kontrolować czas, który dziecko spędza na cyfrowej rozrywce. Stąd autorka opowiada się za włączeniem tej problematyki do programów pedagogizacji rodziców.

Bibliografia

- Bartholew B.D., Bushman B.J., Sestir M.A., (2006), *Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioural and event-related brain potential data*, "Journal of Experimental Social Psychology" 42, ss. 532–539.
- Braun-Gałkowska M., (1997), *Gry komputerowe a psychika dziecka*, „Edukacja i dialog”, [online] http://www.eid.edu.pl/archiwum/1997,95/listopad,133/gry_komputerowe_a_psychika_dziecka,653.html, dostęp: 24.05.2013 r.
- Braun-Gałkowska M., Ulfik-Jaworska I., (2002), *Zabawa w zabijanie*, Gaudium, Lublin.
- Chwaszcz J., Pietruszka M., Sikorski D., (2005), *Media*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Funk J. B., (2006), *Children's Exposure to Violent Video Games and Desensitization to Violence*, w: Harper R., Rauterberg M., Combetto M. (eds.), *Entertainment Computing - ICEC 2006 Lecture Notes in Computer*, ss. 96-102.
- Holtkamp J., (2010), *Co ogłupia nasze dzieci?*, Wyd. UJ, Kraków.
- Jędrzejko M., (2011), *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych (spożycie socjopedagogiczne)*, „Media i społeczeństwo”, 1/2011, ss. 165–179.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- Mańkowski P., (2010), *Cyfrowe marzenia. Historia gier komputerowych i wideo*, Wydawnictwo Trio Collegium Civitas, Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P., (1998), *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń.
- Raport *Polska branża gier komputerowych. Analiza wizerunku medialnego i świadomość marek polskich producentów gier*, (2012), [online] http://www.gamearena.pl/pl/pga_w_pigulce/raport_gamingowy.pdf, dostęp: 24.05.2013 r.
- Skrzypczak J., (1998), *Aktualizacje encyklopedyczne*, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań.
- Sztompka P., (2009), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Taper A.E., (2010), *Gry komputerowe i sieciowe – jak nie wpaść w pułapkę uzależnień*, Fundacja Pedagogium, Warszawa.
- Ulfik-Jaworska I., (2002), *Czy gry komputerowe mogą być niebezpieczne?*, „Miesięcznik Wychowawca” nr 1, ss.12-15.
- Whitaker J. L., Bushman. B. J., (2009), *A Review of the Effects of Violent Video Games on Children and Adolescents*, “Washington and Lee Law Review”, Volume 66, ss. 1033–1051.
- Zimbardo P.G., (1996), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.

ZJAWISKO CHULIGAŃSTWA – ZAGROŻENIE CZY PROBLEM?

Agata Stępień

Spółeczna Akademia Nauk

Hooliganism – the threat or the problem?

Abstract: The article is showing the issue of the hooliganism. It describes what it is and in what way we can prevent its occurrence. The author is considering what is the source of the hooliganism and how individuals should fight with this practice as well as how to counteract it. Factors connected with this practice such as alcoholism and drug addiction were discussed. A subject of the relation between home environment and bringing up the adolescent and the cooperation of local circles such as social service.

Key words: hooliganism, threat, alcoholism.

Chuliganie – kim dzisiaj są? Subkultura czy zorganizowana grupa przestępcza?

Profilaktykę różnych patologii społecznych możemy rozumieć, jako oddziaływanie zapobiegające niepożądanym zjawiskom. Jest swojego rodzaju systemem działań zmierzających do utrzymania obecnego, aktualnego stanu rzeczy ocenianego, jako pożądany. Można też określić ją, jako działania mające na celu niedopuszczenia do pojawiania się określonych, negatywnych stanów rzeczy, które mogą pojawiać się w tzw. formach zalążkowych.

Opisując ją innymi słowami, należy profilaktykę określić, jako „system działań racjonalnych, zapobiegających występowaniu i rozpowszechnianiu się różnych odmian wykołajenia społecznego, czyli inaczej nieprzystosowania społecznego” [Pytka 1993]. Przejawiać się ono może w różnych formach zachowania członków społeczności: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej. Przykładem nieprzystosowania społecznego, a więc jednej

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

z odmian patologii społecznej może być np. wykołajenie obyczajowe i przestępcze. Możemy zaliczyć do niej między innymi chuligaństwo.

Zagadnienie chuligańskiego czynu pojawiło się w polskim prawie karnym w roku 1958, kiedy to weszła w życie ustawa o zaostrzeniu odpowiedzialności karnej za chuligaństwo [Dz. U. Nr 34, poz. 152]. Według tej ustawy, chuliganem będzie sprawca takiego występkę, który okazuje rażące lekceważenie zasad współżycia, nie mając ku temu racjonalnych celów, bądź wykazując dysproporcję między racjonalnymi celami a środkami ich urzeczywistnienia.

Z kolei w wytycznych Sądu Najwyższego z 11. VI. 1966 r. (OSNKW 68/66), pisze natomiast, iż: „czyn o charakterze chuligańskim wyraża się w działaniu bez powodu lub z oczywiście błahego powodu, działaniu na tyle drastycznie naruszającym dobra chronione przez prawo (...), że jako rażący wyraz lekceważenia zasad współżycia czyn ten w wysokim stopniu obraża świadomość prawną społeczeństwa i wywołuje oburzenie osób, których dobra zostały naruszone lub które powzięły wiadomość o takim naruszeniu”. Należy zrozumieć przez chuligański charakter czynu sposób oraz pobudki działania sprawcy. Definicja chuligaństwa jest określona w kodeksie karnym z 1969 r. i jest identyczna z definicją zawartą w nowym art. 115 § 21 KK. Według niej występkę o charakterze chuligańskim jest: „występek polegający na umyślnym zamachu na zdrowie, wolność, na cześć lub nietykalność cielesną, na bezpieczeństwo powszechne, na działalność instytucji państwowych lub samorządu terytorialnego, na porządek publiczny, albo na umyślnym niszczeniu, uszkodzeniu lub czynieniu niezdatną do użytku cudzej rzeczy, jeżeli sprawca działa publicznie i bez powodu albo z oczywiście błahego powodu, okazując przez to rażące lekceważenie porządku prawnego”.

Źródła chuligaństwa

Dziecko, młodzież, czy ogólnie młodociany, kiedy wchodzi bardzo wcześnie na drogę przestępstwa coraz bardziej pogrąża się w tym, co robi. Powoduje to dalsze wykołajanie się takiej osoby. Chuligaństwo młodocianych należałoby zaliczyć do pewnego rodzaju załączka przestępczości osób dorosłych. W większości przypadków dopatruje się

związek przestępstw popełnianych w wieku dziecięcym, z popełnianymi w wieku starszym i dorosłym. Wg ludzi drobne czyny nieletnich – np. przewrócenie kosza, zdewastowanie ławek w parku, czy znaków drogowych jest przedsmakiem chuligańskich rozbojów, kradzieży, czy burd stadionowych. Dziecko – nieletni znajduje się pod bardzo dużym wpływem czynników zewnętrznych: grupa rówieśnicza, media; natomiast jego stosunki między ludzkie są ograniczone – jego życie towarzyskie obraca się wokół rodziny, szkoły, rówieśników, czy wreszcie komputera.

Proceder chuligaństwa jest najbardziej zauważalny i „uprawiany” w wieku od 13 do 17 roku życia. Należy podkreślić, że dość duży procent nieletnich dopuszczających się chuligaństwa i rozbojów pochodzi z rodzin niepełnych. Obecnie instytucje i organy ze względu na pełnione funkcje nie tylko izolują „wybrane” jednostki czy grupy, które są niewygodne, wręcz niepożądane przez społeczeństwo, ale nie rzadko same izolują się od środowisk. Problem zjawiska chuligaństwa, czy niedostosowania społecznego nieletnich nie rozwiąże się sam poprzez zakłady karne, poprawcze, czy młodzieżowe ośrodki wychowawcze. Są to środki oddziaływania prawnorepresyjnego, a nie wychowawczego. Samo umieszczenie młodocianego przestępcy w zakładzie poprawczym nie spowoduje „naprawy” jednostki. To właśnie system społeczny, czy też wychowawczy powinien sprzyjać ponownej socjalizacji osób wykolejonych, powinien powodować zmiany w osobowości, które będą gwarantowały poprawne funkcjonowanie tychże jednostek w społeczeństwie.

Jeżeli pojawia się pytanie czemu zapobiegać, należy również postawić pytanie, jak zapobiegać? Co konkretnie robić i jak to robić, aby działania profilaktyczne miały sens i przynosiły wymierne efekty?

Należałoby powrócić do korzeni dziecka – jednostki wykolejonej społecznie. Zapobieganie chuligaństwu nie powinno się zaczynać w momencie zauważenia problemów u danej osoby. Działania opiekuńczo-wychowawcze, czy też profilaktyczno-resocjalizacyjne w konkretnym środowisku powinny zacząć się od ścisłej współpracy następujących instytucji: rodziców (jako pierwszej, nierozdzielnej grupy społecznej), lekarza rodzinnego, oraz szkoły odpowiedniego szczebla kształcenia (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, oraz szkoły wyższe). Wszystkie te instytucje spełniają funkcje opieki podstawowej nad

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

dzieckiem, masowo oddziałując na nie, oraz są w stanie rejestrować nawet najmniejsze zagrożenie i zaburzenie w początkowych fazach rozwoju. W przypadku zauważenia jakiegokolwiek kielkującego problemu, instytucje te, mogą rozwiązać problem wspólnie, własnymi siłami, bądź też udać się po pomoc do innych placówek (ochrony zdrowia, pomocy czy kontroli społecznej, lub też inne).

Ważne jest, aby placówki szkolne ściśle współpracowały z policją, sądami, czy innymi placówkami mającymi dużą wiedzę określającymi dany problem. Nie chodzi o doraźne „wizyty” np. policjanta w szkole, kiedy dojdzie do jakiegokolwiek przestępstwa, ale powinno to się odbywać regularnie, w formie zajęć, pogadanek czy wykładów. Tego rodzaju przedsięwzięcia są nieraz ostatnią deską ratunku dla wychowanków popełniających jakiś czyn. Nierzadko rozmowa np. ze znaną postacią np. Sędzią, prokuratorem, policjantem otwiera przysłowiowe oczy na problem.

„Profilaktyka to świadome towarzyszenie człowiekowi w jego rozwoju, zapobieganie zagrożeniom i umiejętność reagowania na nie. Kto ma skuteczniej chronić młodego człowieka przed wszelkiego rodzaju zagrożeniami, jeśli nie rodzina i szkoła? (...) Tak naprawdę, działania wychowawcze będą miały sens i będą skuteczne wówczas, gdy w ich realizację włączy się młodzież, rodziców, nauczycieli i członków lokalnej społeczności. Nam wszystkim powinno zależeć na tym, by jak najwięcej osób zabierało głos i angażowało się w działania na rzecz innych. Powinno nam zależeć na tym, by zło i patologia, która może już się zacząć od używania przekleństw w rozmowach, niszczenia mienia dla rozrywki, aktów agresji, niestały się powszechnie akceptowane” [Wesołowska 2008]. Cokolwiek zostanie zauważone, należy reagować bardzo szybko. Nie należy czekać aż dziecko „samo wyrośnie” z agresywnych, czy niezgodnych z prawem zachowań. Niestety, pobłażanie najczęściej prowadzi do przeciwnych skutków.

Uruchomienie, czy też zaktywizowanie działalności poszczególnych instytucji, czy też środowisk na rzecz pracy z dziećmi, młodzieżą zagrożoną, lub też z osobami, które popełniły karalny czyn, to jest niestety połowa sukcesu. Aby odpowiednie działania przyniosły sukces, a więc zapobiegły różnego rodzaju wykroczeniom, rozbojom itd., muszą one być zintegrowane, współdziałać ściśle ze sobą w skali poszczególnych

instytucji, środowisk lokalnych, regionalnych, wreszcie społeczeństwa i państwa. Jednak aby urzeczywistniły się one w konkretnych warunkach (społecznościach lokalnych), aby zintegrowały się, najważniejszą rzeczą jest „uruchomienie odpowiedniego obiegu informacji zwłaszcza o dzieciach i młodzieży zagrożonej wychowawczo, a następnie wyodrębnienie rozmaitych układów instytucji, wspólnie podejmujących skoordynowane działania o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, czy profilaktyczno-resocjalizacyjnym. W budowaniu tak pomyślanego systemu wiodącą rolę winny – jak się wydaje – odgrywać ogniwa samorządu lokalnego” [Ambrozik 2006].

Stwierdza się, że większa część społeczeństwa jest świadoma tego, co należy zrobić, gdzie zgłosić zaistniały fakt popełnienia jakiegokolwiek karalnego czynu. Gorzej jest, jeżeli takiego czynu dopuszcza się nieletni, bądź małoletni. Należy przyznać, że nie bardzo wiadomo co zrobić, kogo powiadomić, kiedy widać małoletniego pijącego alkohol, grupkę młodych ludzi dewastujących np. przystanek autobusowy.

Przeglądając Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich nigdzie nie znajdziemy wzmianki o tym, że naszym prawnym obowiązkiem jest zgłoszenie tegoż czynu. Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, w art. 4 przewiduje (art. 4. §1) „Każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierzędu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych, ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego. Policji lub innego właściwego organu”.

Należy uświadomić społeczeństwu, że każdy obywatel, czy pełnoletni, czy też małoletni z rodzicem /opiekunem ma pełne prawo do samodzielnych działań zapobiegawczych. Należy również uświadamiać młodym ludziom, że to, że nie mają jeszcze ukończonych 18 lat, nie znaczy, że szkoła będzie ich chronić, sąd im nic nie zrobi, a rodzice to im mogą...

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Należy się zastanowić, skąd wybija źródło chuligaństwa, nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży? Dlaczego tak się dzieje? Co jest powodem? Przyczyn jest na pewno wiele. Natomiast na pewno jedną z nich, jest zła komunikacja w rodzinie, negatywny dialog, bądź nawet jego brak. Rodzice bardzo często nie doceniają swoich dzieci, lub mają zbyt wygórowane ambicje o nich. Zazwyczaj dzieje się to, gdy dziecko przechodzi na drugi, bądź trzeci plan, a na pierwszym, czy drugim jest rozczarowanie związkiem małżeńskim, praca, nowy partner. Rodzice przestają widzieć w swoim dziecku jednostkę, a zaczynają je traktować, jako kartę przetargową, lub przedmiot. Młody człowiek, czy nieletni, zaczyna szukać „czegoś innego” gdzie będzie potrzebny, lubiany, podziwiany, a przede wszystkim wg niego doceniany. Z reguły, tajemniczy świat alkoholu, narkotyków i innych „ciekawych” rzeczy staje na drodze młodego człowieka, jako klucz do rozwiązania jego wszelkich problemów. Młody człowiek bardzo szybko znajduje w środowisku otaczającym go podobnych do siebie. Są grupy młodzieży, która imponuje młodym. Żeby móc się do nich „dostać” nierzadko dana jednostka musi się wkupić, bądź przez kradzież, włamanie, rozbój czy wybryk chuligański. Bardzo często wiąże się to (jak to określa młodzież: „wziąć na odwagę”) z nadużywaniem alkoholu, czy narkotyków.

Czynniki powiązane z chuligaństwem. Następstwa chuligaństwa – alkoholizm, narkotyki, przestępczość zorganizowana

W miesiącu lutym 2014 r. zapytałam mieszkańców powiatu Bełchatowskiego o ich opinię na temat zjawiska chuligaństwa. Badania zostały przeprowadzone w dniach od 4 do 16. Ankieta była dostępna przez Internet. Wypełniło ją 67 respondentów w wieku od 13 do 60 r.ż. Ankietowani byli również pytani o to, jak według nich, powinno się przeciwdziałać chuligaństwu? Oto kilka wypowiedzi:

- Może niektórzy rodzice powinni bardziej zainteresować się tym, co robią ich dzieci i powinni poświęcić im więcej czasu nie tylko praca, kariera, itp.
- Zdrowa i stabilna rodzina oraz autorytet rodziców i realna władza rodzicielska jest gwarantem zmniejszenia się zjawiska chuligaństwa w społeczeństwie.

- Moim zdaniem, powinno się pokazywać i uświadamiać, poprzez zorganizowane pogadanki na temat – jakie mogą być uboczne skutki takiego zachowania wobec innych ludzi, rzeczy, obiektów, zwierząt itp. Dać dzieciom możliwość bezpłatnego uczestnictwa w zajęciach rozwijających ich zainteresowania. Każdy jest w czymś dobry. Jeżeli będzie mógł się realizować nie będzie miał czasu na działalność destrukcyjną.
- Praca z dziećmi już od przedszkola – nauka radzenia sobie z emocjami. Współpraca rodziców ze szkołą. Sensowne propozycje zajęć dla młodzieży.

Tabela 1. Przyczyny występowania chuligaństwa

Przyczyny występowania chuligaństwa	Liczba	Procent
Brak dobrego wychowania, złe wzorce ze strony rodziców	40	22
Brak perspektyw	26	14
Chęć zaimponowania innym, wpływ grupy rówieśniczej	52	29
Nuda	21	12
Agresja	30	17
Trudno powiedzieć	1	1
Inne, nie wymienione	10	6

Źródło: Badania własne.

- Sprzątanie rejonów, w których zamieszkuje, gdzie każdy go zna, może być dużo większym upokorzeniem dla chuligana od kary grzywny, czy pozbawienia wolności. Są to przeważnie młode osoby bez pracy i nie ma możliwości ściągania z nich kar pieniężnych. Krótkie pobyty w zakładach karnych też raczej nie są w stanie doprowadzić do resocjalizacji tej grupy ludzi. Resocjalizacja powinna polegać na próbie wyrwania takiej osoby z grupy, w której czuje się bezkarny. W pojedynkę większość tych młodych ludzi nie ma już tyle animuszu i spada znacznie stopień agresji. Co do pochodzenia, to w szcze-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

gólności w grupach kibiców jest dużo młodzieży z dobrze sytuowanych rodzin z dość wysoką pozycją społeczną (lekarze, adwokaci itp.) Biednych raczej nie stać na używki i podróżowanie po całej Polsce w poszukiwaniu emocji.

Ankietowani w większości (85%) wyrazili pogląd, iż wiek, w którym najwięcej osób wkracza na drogę chuligaństwa i rozboju to okres od 14 do 19 roku życia (r.ż.).

Tabela 2. Osoby z jakiego wieku awanturują się najczęściej?

Przedział wiekowy awanturujących się jednostek	Liczba	Procent
Do 13 r.ż.	0	0
14–16 r.ż.	24	37
17–19 r.ż.	31	48
20–25 r.ż.	6	9
Powyżej 25 r.ż.	4	6

Źródło: Badania własne.

Wiek ten, jest określany mianem adolescencji, bądź okresem dorastania. Jest to najtrudniejszy okres, gdyż ma on związek ze zmianami fizjologicznymi, znacznym wpływem środowiska, oraz dążeniem do samodzielności. Młody człowiek staje przed ważnym dla siebie wyborem, ważnym dla swojej tożsamości. Nieletni musi zdefiniować siebie, oraz swoje otoczenie. Wiek adolescencji jest czasem, podczas którego dochodzi do kryzysu dojrzewania. Występuje wzrost postaw buntowniczych oraz zachowań agresywnych młodzieży. Młodzi ludzie próbują sami rozwiązywać problemy dorastania, problemy własnej tożsamości. Często młodzi czują się odrzuceni, bo: są biedniejsi, inaczej się ubierają, inaczej zachowują. Część młodzieży poddaje się i przestaje walczyć, natomiast część stara się wyróżnić, zwrócić na siebie uwagę.

Człowiek w świecie ryzyka

Tabela 3. Powiązanie chuligaństwa z nadużywaniem alkoholu i narkotyków

W jakim stopniu wg Pana/Pani chuligaństwo wiąże się z nadużywaniem alkoholu i narkotyków?	Liczba	Procent
Zdecydowanie się zgadzam	13	19
Raczej się zgadzam	27	40
Raczej się nie zgadzam	14	21
Zdecydowanie się nie zgadzam	10	15
Nie mam zdania	3	4

Źródło: Badania własne.

W przeprowadzonych badaniach na podstawie wywiadów i ankiet, stwierdza się, iż 23 osoby z 62 uważa, że osoby popełniające czyn niezgodny z prawem, działają pod wpływem alkoholu bądź narkotyków.

Tabela 4. Dane z Komendy Powiatowej w Bełchatowie dotyczące przestępstw nieletnich

Przestępstwa rozbójnicze, zachowania chuligańskie do 17 r.ż.		Czyny karalne do 17 r.ż.	
2012	2013	2012	2013
12	12	5	7

Źródło: KPP Bełchatów.

Z materiałów Komendy Powiatowej w Bełchatowie, możemy wnioskować, iż w roku 2012 przestępstw rozbójniczych, zachowań chuligańskich na terenie powiatu dopuściło się 12 nieletnich do 17 r.ż., a w ubiegłym liczba ta nie zmieniła się, natomiast czynów karalnych, w 2012 r. dopuściło się 5 nieletnich, natomiast w ubiegłym roku liczba ta wzrosła do 7.

Należy zastanowić się dlaczego tak się dzieje, dlaczego nieletni popełniają czyn karalny, rozbójniczy, zarówno względem prawa, ale i samego siebie? Chuligaństwo bardzo często „łączy się” z innymi formami

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

wykolejenia obyczajowego. Będzie to np. alkoholizm, narkomania, prostytuowanie się, oraz łamanie przepisów prawa karnego. Należy również dodać przestępczość złodziejską, zabawową. Głównym symptomem wykolejenia społecznego, a więc zachowań chuligańskich jest: alkoholizowanie, wagarowanie, drobne kradzieże, drobne uszkodzenia mienia. To z kolei prowadzi do tego, iż osoby zdemoralizowane zaczynają uważać, że działanie antyspołeczne, wszelkie bójki, zniszczenia stanowią źródło przyjemności i satysfakcji.

Picie napojów alkoholowych dla młodych ludzi, to bardzo często pokazanie swojej dorosłości, a także zjawisko pożądane i zgodne dla chuligańskich zasad. Młodzi ludzie nie są świadomi szkodliwości picia alkoholu, czy narkotyzowania się. Małe ilości powodują odprężenie, ułatwiają pozbywanie się zahamowań. To jest pierwszym i największym zgubnym krokiem młodych ludzi. Nie są świadomi, że za pierwszym krokiem jest następny, że prowadzi to do uzależnienia, do upośledzenia zdolności oceniania, oraz zmniejsza kontrolę nad emocjami i agresywności. Jak podkreślają młodzi ludzie, bez alkoholu nie ma dobrej zabawy. Jeżeli dorzucą do alkoholu narkotyki, prestiż w grupie „trzymającej władzę” w mieście czy osiedlu, wówczas efektem są rozboje, włamania, dewastacja obiektów, bójki i pobicia, a także inne czyny chuligańskie. Motywacje działań chuligańskich jest wiele, m.in. zaliczyć możemy do nich:

- pragnienie zwrócenia na siebie uwagi, przez osoby obojętne;
- pragnienie zdobycia pieniędzy, lub innych cennych rzeczy w łatwy sposób;
- pragnienie lepszego życia, zmiana dotychczasowego;
- wyładowanie wrogości i zademonstrowanie swojej siły, przewagi aby podnieść swoje samopoczucie w oczach innych;
- rozładowanie napięcia przez spożywanie substancji odurzających i alkoholu;
- utrzymanie solidarności z innymi grupami;
- wzrost poczucia kontroli otoczenia przez wykorzystanie siły grupy;
- ułatwienie samoidentyfikacji, ponieważ postawy i standardy panujące w danej grupie, stają się postawami i standardami osobistymi.

Nadużywanie alkoholu, narkotyków zazwyczaj wiąże się z konsekwencjami społecznymi, na które omawiana grupa/subkultura nie zwraca uwagi, a wręcz jest pożądana.

Konsekwencjami są:

- rozpad bliskich więzi rodzinnych, koleżeńskich, tworzenie innych, łączenie się w inną, podobnie działającą;
- wzrost agresji, degradacja osobowości, izolacja społeczna;
- naruszenie prawa, problemy z policją.

Pod wpływem środków odurzających, alkoholu, bądź połączeniu tych substancji młodzi ludzie bardzo często przekraczają granicę prawa, dokonując włamań, dewastacji różnych obiektów, popełniają szereg przestępstw lub innych czynów niezgodnych z prawem. Nie rzadko połączenie alkoholu z narkotykami łączy się z prostytutką nieletnich. Tworzy się błędne koło, z którego sami nieletni nie mają wyjścia.

Przeciwdziałanie chuligaństwu

Należy się zastanowić jak zapobiegać różnym formom agresji, nieprzystosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży. Profilaktyka, inaczej zapobieganie musi przyczynić się do eliminacji lub ograniczenia zjawiska występującego w danym środowisku powinna objąć rodzinę i udzielić jej pomocy. Działalność wspomagająca powinna obejmować:

- edukację rodziny,
- porady z zakresu wychowania,
- organizację wypoczynku rodziny oraz czas wolny.

Należałoby przywrócić do łask edukację rodzin. Edukacja ta pomaga odnaleźć potrzeby zainteresowania rodziny oraz „umożliwiać rodzinom współpracę z instytucjami wychowawczymi w formie samopomocy” [Rumpf 2003, s. 75]. Żadna rodzina nie żyje w próżni społeczeństwa. Przebywa, współpracuje i pomaga sobie nawzajem z innymi rodzinami, ale co najważniejsze, z różnymi instytucjami – min. z przedszkolami i szkołami. Rodzice od urodzenia się dziecka wychowują je i edukują. Później te funkcje przejmują przedszkola i szkoły. Ich zadaniem jest kształtowanie osobowości, jako uzupełnienie edukacji rodziców.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

„Zarówno w kręgu rodzinnym, jak i w przedszkolu czy szkole określone warunki mogą kształtować i/lub przyczyniać się do powstawania agresji. W obydwóch sferach życiowych istnieją „trudne” dzieci i młodzież, które stanowią wyzwanie i zmuszają do podjęcia większego wysiłku wychowawczego. (...) Szkoła ma do spełnienia funkcje kompensujące i korygujące. Rozumiemy to zwłaszcza w momencie rozpatrywania problemu agresywnego zachowania i przemocy” [Rumpf 2003, s. 77]. Powinnością jest dopatrzenie się zależności między agresją i przemocą w szkole podstawowej a późniejszymi formami agresji i przejawami chuligaństwa. Należy również wspomnieć o roli środowiska rodzinnego. Rola wychowania w rodzinie jest nie do przecenienia w profilaktyce zachowań chuligańskich. Jest to środowisko, w którym wzrasta młody człowiek i które wpaja mu pewne wzorce zachowań, wartości. Jeśli te wzorce będą pozytywne – jest większa szansa na to, że patologiczne środowisko rówieśnicze nie wciągnie młodego człowieka. Środowisko rodzinne, a więc rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym. Na to pojęcie składa się wiele czynników, m.in. struktura rodziny, warunki: zdrowotne oraz materialne, a także poziom kultury środowiska, w jakim przebywa rodzina [Tsirigotis, Baster 2012, s. 93].

Jeżeli w środowisku rodzinnym zaistnieje jakiegokolwiek „załamanie” w funkcjonowaniu rodziny automatycznie następuje bardzo szybka reakcja w zachowaniu dziecka. Jednym z takich zachowań są trudności wychowawcze oraz zachowanie aspołeczne. Środowisko rodzinne, a więc rodzina jak i dom rodzinny przestaje być oparciem i oazą bezpieczeństwa dla dziecka, poszukuje ono wówczas akceptacji poza domem, a także wyładowania swoich frustracji, napięcia. Do tych czynników można zaliczyć również trudne warunki materialne rodzin. Rodziny żyjące w niedostatku i na dodatek mające problemy wychowawcze „popychają” nieletniego do działań niezgodnych z prawem. Dodatkowo prowadzi do narastania problemów w rodzinie, wzrastania konfliktów oraz zaburzenia relacji między rodzicami a dziećmi. Sytuacja panująca w rodzinie ma również wpływ na sytuację nieletniego w środowisku szkolnym. Zaniedbany uczeń z rodziny dysfunkcyjnej może stać się obiektem wyśmiewania, żartów, kpin oraz odrzucenia [Tsirigotis, Baster 2012, s. 96]. Dzieci te również bardzo często mają problemy z obowiąz-

kami szkolnymi. Nie przyswajają wiedzy na poziomie rówieśników, mają z tym problem, co się z tym wiąże, istnieje duże ryzyko z rozczarowaniem nauką i niechęcią do niej. To z kolei prowadzić może do nieznanowania zrozumienia i pomocy ze strony nauczycieli, rówieśników i w końcu rodziców. To wszystko z kolei prowadzi do „zaburzenia w zachowaniu się dziecka, które w obawie przed karą uczy się okłamywać, wagaruje, ucieka z domu, wkracza na drogę przestępstwa, alkoholizmu lub narkomanii” [Tsirigotis, Baster 2012, s. 97], czy też pada ofiarą sekt. Powstaje błędne koło, które zatacza coraz większe kręgi i coraz bardziej przyczynia się do demoralizacji nieletniego. Jedynym czynnikiem, który wydaje się być „ostatnią deską ratunku” jest właściwy układ zależności zachodzących między dzieckiem a szkołą. Jeżeli nie jest on zachwiany i szkoła, oraz inne instytucje wychodzą z pomocą dla nieletnich, którzy naruszyli w jakikolwiek sposób prawo, jest szansa, że dana jednostka uniknie dalszej demoralizacji. Jednym ze sposobów jest na pewno organizacja czasu wolnego. Nie jest czymś dziwnym fakt, że jeżeli nieletni, ma zbyt dużo czasu wolnego i nie wie jak go spożytkować, bo albo nie ma gdzie, albo nie wie jak, nie sposób się nie domyślić, w jaki sposób go spożytkuje. Jak już wcześniej zostało wspomniane, młodzi ludzie, do 17 r.ż. najczęściej wkraczają na drogę przestępczości, chuligaństwa poprzez chęć zaimponowania innym, w ten sposób chcą zapłacić powstałą lukę w ich planie dnia. Czas wolny jest czymś, co jest potrzebne każdemu człowiekowi, nie ważne w jakim wieku. Dobrze wypełniony czas wolny może być dobrodziejstwem – młody człowiek może odpocząć, kształcić swoją osobowość, uprawiać sport, ogólnie mówiąc, może go dobrze spożytkować, bądź może być czasem bezwartościowym, pustym, demoralizującym [Brochociński 1979, s. 311]. Istnieją różne formy „wypełnienia” czasu wolnego. Taka formą mogą być np. zajęcia sportowe z tzw. trudną młodzieżą, zajęcia/warsztaty muzyczne, artystyczne i wiele innych.

Należy przypomnieć w tym miejscu bardzo ważną rolę współpracy pomiędzy instytucjami oświatowymi, domami kultury, samorządem lokalnym oraz środowiskiem rodzinnym. Środowisko, w jakim dziecko wzrasta ma bardzo duże znaczenie w jego wychowaniu, zachowaniu oraz zainteresowaniach. To, czy dziecko będzie miało skłonność do przemocy w dużej mierze zależne jest właśnie od tego czynnika. To wła-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

śnie powinno być jedną z wielu idei przyświecających władzom lokalnym. Oznacza to, iż problemem przemocy nie powinna zajmować się tylko policja, sąd, szkoła czy poradnie terapeutyczne ale również (i przede wszystkim) przedstawiciele grup społecznych (np. gminy, parafii, stowarzyszeń, instytucji kulturalnych, etc...). Organizowaniem czasu wolnego dla dzieci i młodzieży zajmują się również „gminy, ich przedstawiciele i władze miejskie. Przygotowują, wspomagają pomagają i inicjują. (...) Ich praca obejmuje również zarządzanie określonym terenem oraz miejscowym budżetem, co jest niezwykle ważne dla działalności związanej z udzielaniem pomocy i profilaktyką. (...) Właśnie za moralność i obyczajowość każdy z nas odpowiada zarówno przed samym sobą, jak i swoim środowiskiem społecznym. Afrykańskie przysłowie mówi: Żeby wychować rozsądne dziecko, potrzeba całej wsi” [Rumpf 2003, s. 80–81].

Bibliografia

- Ambroziak W. (2006), *Pedagogika resocjalizacyjna*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Tom 3, Gdańsk.
- Grochociński M. (1979), *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, PWN, Warszawa.
- Pytko L. (1993), *Profilaktyka wykolejenia społecznego*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Rumpf J. (2003), *Krzyczeć, bić, niszczyć*, GWP, Gdańsk.
- Tsirigotis K. E., Baster B. (2012), *Pedagogika Rodziny*, nr 2(4)/2012.
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 26 października 1982 r.
- Ustawa o systemie oświaty, Dz. U. 2004, Nr 256 poz. 2572.
- Ustawa z dnia 22.05.1958 r. O zaostrzeniu odpowiedzialności karnej za chuligaństwo (Dz. U. Nr 34, poz. 152).
- Wesołowska A. M. (2008), *Bezpieczeństwo młodzieży*, Poradnik prawny §, Warszawa.

ZALEŻNOŚĆ MIĘDZY POZIOMEM RELIGIJNOŚCI A PREFEROWANYM WIZERUNKIEM RODZINNY

Agnieszka Kaźmierczak

Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej w Lublinie

The relationship between level of religiousness and preferred family image

Abstract: Nowadays, we can notice transformations of family image on the level of personal and social dimensions of human life. Forms of family life, such as family of many children or family of few children, have changed their definitions, and adapted to views, experiences and predispositions of individuals. One of the dimensions of clarification possessed by individuals in the aspect of the image of this relationship is based on his attitude to the sacred and the profane. His religious views expressed by theistic or atheistic standpoint create a spectrum of views in the form of negative, positive, and neutral associations regarding the ideas of family of many children and family of few children.

Key words: family image, religious views.

Wprowadzenie

Z analizy badań obejmujące relacje religijności do wizerunku rodziny wielodzietnej i małodzietnej stwierdzić można, że osoby deklarujące głęboką religijność posiadają większą tendencję do postrzegania rodziny wielodzietnej, jako właściwej formy życia rodzinnego. Osoby o niskim poziomie religijności, lub o stanowisku ateistycznym negują wartości rodzinne, oraz preferują zakładanie rodziny małodzietnej, lub w ogóle odrzucają wartość posiadania potomstwa. Osoby takie wyrażają również większą aprobatę takim zjawiskom jak rozwody, zdrady małżeńskie, aborcja, antykoncepcja, oraz kontakty seksualne przed ślubem. Analiza ta prowadzi do hipotezy, że osoby z różnym stosunkiem do wiary różnią się w postrzeganiu wizerunku rodziny wielodzietnej i małodzietnej. Pytaniem powstałym na gruncie tego założenia jest zagadnienie określenia

obszarów, na których te dwie grupy różnią w postrzeganiu wizerunku tych form życia rodzinnego.

Założenia metodologiczne badań własnych

Obecnie przeprowadzane badania dotyczące zależności pomiędzy stosunkiem do wiary a preferowanym obrazem rodziny obejmowały najczęściej zagadnienie stosunku osób wierzących i niewierzących do środków regulacji poczęć takich jak: antykoncepcja, naturalne metody planowania rodziny oraz aborcja. Nie analizowano jednak bezpośredniej relacji między stosunkiem do wiary badanej osoby a preferowanym przez nią wizerunkiem rodziny małodziejnej i wielodziejnej. Nie podejmowano także próby określenia pojęcia tych typów rodzin przez te osoby.

Metoda badań

Podjęta metodą badań była metoda wolnych skojarzeń znormalizowana w kwestionariuszu pytań otwartych. Pozwala to na swobodne, a co za tym idzie bezpośrednie określenie cech określających wizerunek rodziny małodziejnej i wielodziejnej przez osoby o różnym stosunku do wiary. Za stosowanie tej metody badawczej w tej formie pozwala na ujmowanie i opisywanie wyników nim jako trafne, rzetelne, oraz obejmujące szerokim zakresem analizy. Dodatkowo zapewnia ona wyrażenie się respondentów w sposób nieograniczony, co niweluje oddziaływanie czynników zewnętrznych. Anonimowość badań metodą wolnych skojarzeń w obrębie kwestionariuszu pozwala na poczucie „komfortu psychicznego”, co zwiększa możliwość wyrażania opinii z zakresu obszaru badanego, a co za tym idzie w sposób odpowiedni i pełni przedstawia przedmiot badań.

Narzędzia badawcze

W czasie przeprowadzonych badań zastosowano narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza pod tytułem *Definicja społeczna małodziejności i wielodziejności w rodzinie*. Pytania obejmowały swoim zakresem zagadnienia wizerunku rodziny małodziejnej i wielodziejnej wraz z jej aspektem cech ogólnych, pozytywnych i negatywnych posiadanym przez osoby badane w odniesieniu do tej formy życia rodzinnego. Od-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

powiedzi miały charakter otwarty. Do kwestionariusza dołączona została także metryczka obejmująca takie zagadnienia jak: płeć, wiek, stan cywilny, wykształcenie, stosunek do wiary, liczbę posiadanych dzieci, rodzeństwo oraz miejsce zamieszkania rozumiane w liczebności. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych na liczbie 20 osób metryczka została wzbogacona o dodatkowe kategorie: województwo, status zawodowy, aktywność zawodowa, oceny własnej sytuacji materialnej, statut mieszkaniowy, skład rodziny obecnej i rodziny w dzieciństwie. W kategorii stan cywilny dodano również stwierdzenie „w nieformalnym związku”. Także kwestionariusz wzbogacony został o instrukcję, co ułatwiło jego wypełnienie przez osoby ankietowane i zwiększyło jego przejrzystość.

Kwestionariusz skonstruowany został na potrzebę przeprowadzonych badań w Katedrze Zdrowia Publicznego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W czasie przeprowadzonych badań ankietowani podali 851 skojarzeń dotyczących rodziny małodziejnej i 699 skojarzeń dotyczących rodziny wielodziejnej, co w sumie wynosi 1547 określeń. Większość z nich dotyczyła aspektu finansowego, przyszłości dzieci w danym typie rodziny, oraz ich preferencji społeczno – emocjonalnych w dorosłym życiu. Na potrzeby dalszej analizy oraz uporządkowania skojarzeń została opracowana kategoryzacja skojarzeń przez zespół na seminarium licencjackiego z *Psychoprofilaktyki rodziny*.

Strategia badań

Badania przeprowadzane były od początku października 2012 roku, aż do końca marca 2013 roku. Pierwsze badania pilotażowe przeprowadzone zostały w październiku 2012 roku. Do grupy respondentów wybrano określoną grupę nieprzedstawiających cech szczegółowych, przy zachowaniu bezstronności. Analiza problemu przeprowadzona została metodą pytań otwartych zamieszczonym w kwestionariuszu oraz metryczką. Następnie w toku analizy wyników próbnych zweryfikowano kwestionariusz i metryczkę dla dookreślenia oraz sprecyzowania obszaru badawczego. W wersji ostatecznej kwestionariusz zawierał po trzy pytania otwarte dotyczące skojarzeń ogólnych, negatywnych i pozytywnych dotyczących rodziny wielodziejnej i małodziejnej.

Osoby badane

W badaniach wzięło udział 357 ankietowanych. Wśród nich było 194 mężczyzn i 163 kobiety. Najmłodsza osoba miała 18 lat, najstarsza 94 lata. Średnia wieku obejmowała 39, 61 lat. Wśród kobiet 67,5% określiły się jako wierzące, wśród mężczyzn 61,3%. Jako niewierzące określało się 4,2% kobiet i 1,8% mężczyzn. Zdecydowanie przeciwko religii było 1,6% kobiet i 6% mężczyzn. Stosunek obojętny przedstawiało natomiast 3,7% kobiet i 8,6% mężczyzn. Szczegółowe wyniki analizy przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Stosunek do wiary a płeć

Kategoria „stosunek do wiary” a płeć	Stosunek do wiary		Ogółem
	Mężczyźni	Kobiety	
Głęboko wierzący	25 13,1%	19 11,7%	44 12,4%
Wierzący	129 67,5%	100 61,3%	229 64,7%
Niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji	13 6,8%	19 11,7%	32 9,0%
Poszukujący	7 3,7%	14 8,6%	21 5,9%
Obojętny	3 1,6%	6 3,7%	9 2,5%
Bez określonego poglądu na temat religii	3 1,6%	1 6%	4 1,1%
Niewierzący	8 4,2%	3 1,8%	11 3,1%
Zdecydowanie przeciwko religii	3 1,6%	1 6%	4 1,1%
Ogółem	191 100,0%	163 100,0%	354 100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

W grupie respondentów – mężczyzn rozbieżność między grupą wierzących i niewierzących wynosi 63,3%. Pierwsza grupa mężczyzn wynosi 67,5% (129 osób), druga 4,2% (8 osób). Inne osoby deklarowały swój stosunek do wiary w obszarach: głęboko wierzący 13,1%; niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji 6,8%; poszukujący 3,7%; obojętny, bez określonego poglądu na temat religii oraz zdecydowanie przeciwko religii 1,6%. Grupa respondentów płci męskiej wynosi 191 osób.

Rozbieżność między grupą kobiet wierzących i niewierzących wynosi 59,5%. Osoby wierzące stanowią 61,3%, czyli 100 osób z grupy badanej płci żeńskiej, niewierzące natomiast 1,8%, czyli 3 osoby. Statystyka ta potwierdza analizy demograficzne przeprowadzane w Polsce między innymi w latach 2011–2012 [por. *Sytuacji Demograficznej Polski*, 2012]. W pozostałych kategoriach opisujących zależność relacji między płcią a stosunkiem do wiary przedstawia się w skali procentowej: głęboko wierzące 11,7%; niezdecydowane, ale przywiązane do tradycji 11,7%; poszukujące 8,6%; obojętne 3,7%; bez określonego poglądu na temat religii 6% oraz zdecydowanie przeciwko religii również 6%. Grupa respondentek płci żeńskiej wynosi 163 osoby.

Większość ankietowanych 38,4% mieszka na wsi. 10,1% z nich mieszka w mieście do 20 tys. mieszkańców. 14,3% respondentów zamieszkuje miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców. 18,5% z osób badanych żyje w miastach od 100 do 300 tys. mieszkańców oraz powyżej 300 tys. mieszkańców. 3% ankietowanych nie podała tego rodzaju informacji dotyczących miejsca zamieszkania.

Wśród ankietowanych 47,1% pozostaje w związku małżeńskich, 29,4% pozostaje w stanie wolnym, 14% respondentów tworzy związki nieformalne, 8% z nich znajduje się w separacji, rozwiedzionych jest 3,6%, a wstanie owdowiałym 5% z badanych.

Wśród ankietowanych 32,5% jest aktywne zawodowo (podejmuje starania w celu znalezienia pracy, pracuje zawodowo lub prowadzi działania w celu założenia własnej działalności gospodarczej). 18,6 ankietowanych jest bezrobotnych. 24,2% respondentów studiuje, a 22,7% pobiera świadczenia emerytalne lub rentowe. Tylko dla 2,1% podstawowym źródłem utrzymania jest praca we własnym gospodarstwie rolnym.

Wśród respondentów 7,7% jest jedynakami. Najwięcej z nich posiada jedno rodzeństwo – 30,7%, oraz dwoje rodzeństwa – 29,3%. Troje rodzeństwa posiada 14,3% ankietowanych, czworo natomiast 8%. 3,1% wychowywało się z wraz z pięciorgiem rodzeństwa, 4% z sześciorgiem, 1,7% z siedmiorgiem, 1,1% z ośmiorgiem. Jedna osoba wśród ankietowanych posiada dziewięcioro rodzeństwa. W grupie respondentów 5 osób nie podało danych dotyczących rodzeństwa. Dane te odzwierciedlają popularny model rodziny Polskiej składający się z dwójki dzieci i rodziców [por. *Sytuacji Demograficznej Polski*, 2012].

Wśród respondentów 46,6% nie posiada dzieci, 12,1% posiada jedno dziecko, a 19,1% posiada dwoje dzieci. Troje dzieci posiada 11,5%, czworo 7,3%, pięcioro 1,7%, a posiadanie sześciu dzieci zadeklarowało 1,1% ankietowanych. Wśród badanych po jednej osobie zadeklarowało posiadanie ósemki i trzynastki dzieci. Także jedna osoba wstrzymała się od podania danych z tego zakresu.

Analiza wyników badań własnych

Analiza badań własnych dotyczyć będzie wizerunku rodzin małodziejnych i wielodziejnych u osób wierzących i niewierzących na podstawie ich własnych doświadczeń. Analizie poddane zostanie zagadnienie obrazu pozytywnego i negatywnego obu rodzin funkcjonujące w świadomości obu grup respondentów.

Wizerunek rodziny małodziejnej u osób wierzących i niewierzących

Tabela 2 przedstawia zależność skojarzeń ogólnych dotyczących rodziny małodziejnej wśród osób wierzących i niewierzących. Znaczące różnice zauważalne są w opisach definiujących ten typ rodzin, jako „mało dzieci” oraz „rodzice +1 dziecko”. Wśród respondentów – osoby wierzące – do określenia małodziejności przez pierwsze stwierdzenie zadeklarowało 9,2%, a drugie 11,4%. Wśród osób niewierzących pierwszym określeniem posłużyło się 25%, drugim i trzecim nie posłużył się żaden z ankietowanych deklarujących negatywny stosunek do wiary. Osoby niewierzące podkreślały także pozytywne aspekty posiadania większej ilości czasu dla siebie, oraz dla rodziny, jak również pozytywny wizerunek liczby członków rodziny. Respondenci wierzący podkreślali także

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

pozytywne aspekty wartości wychowawczych w rodzinie małodziejnej, dobrą sytuację materialną oraz łatwość zdolność godzenia życia rodzinnego i zawodowego. W obszarze negatywnych skojarzeń przedstawiali niewłaściwie przekazywane wartości wychowawcze, negatywne cechy osobowości dziecka wychowanego w takiej wspólnocie oraz aspekt liczby członków rodziny.

Tabela 2. Kategorie skojarzeń ogólnych dotyczących rodziny małodziejnej przedstawiane przez osoby wierzące i niewierzące

Kategoria „definicja małodziejności” skojarzenia ogólne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Pozytywny aspekt finansowy	16 8,6%	0 0%	16 8,5%
Negatywny aspekt finansowy	0 0%	0 0%	0 0%
Mało dzieci	17 9,2%	1 25%	18 9,57%
Rodzice i jedno dziecko	21 11,4%	0 0%	21 11,17%
Rodzice i dwoje dzieci	8 4,3%	0 0%	8 4,25%
Rodzice i troje dzieci	1 0,5%	0 0%	1 0,53%
Negatywna atmosfera w rodzinie	6 3,3%	0 0%	6 3,19%
Pozytywna atmosfera w rodzinie	15 8,2%	0 0%	15 8%
Pozytywne kompetencje społeczne	0 0%	0 0%	0 0%
Negatywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	3 1,6%	0 0%	3 1,6%
Pozytywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	7 3,8%	1 25%	8 4,25%

Człowiek w świecie ryzyka

Kategoria „definicja małodziejności” skojarzenia ogólne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Negatywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	6 3,3%	0 0%	6 3,2%
Pozytywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	2 1,1%	0 0%	2 1,06%
Negatywny aspekt socjalno-społeczny	6 3,3%	0 0%	6 3,2%
Pozytywny aspekt socjalno-społeczny	1 0,5%	1 25%	2 1,06%
Negatywne nabyte cechy osobowości	16 8,7%	0 0%	16 8,51%
Negatywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	5 2,7%	0 0%	5 2,66%
Pozytywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	7 3,8%	0 0%	7 3,72%
Negatywny aspekt liczby osób	20 10,9%	0 0%	20 10,64%
Pozytywny aspekt liczby osób	0 0%	1 25%	1 0,53%
Negatywny aspekt samotności na starość	2 1,1%	0 0%	2 1,06%
Negatywny aspekt świadomości planowania rodziny	2 1,1%	0 0%	2 1,06%
Pozytywny aspekt świadomości planowania rodziny	3 1,6%	0 0%	3 1,6%
Negatywne predyspozycje rodziców	3 1,6%	0 0%	3 1,6%
Pozytywne predyspozycje rodziców	1 1,6%	0 0%	1 0,53%
Negatywny aspekt zaspokojenia potrzeb psychicznych dziecka	4 2,2%	0 0%	4 2,13%

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Kategoria „definicja małodziejności” skojarzenia ogólne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Pozytywny aspekt zaspokojenia potrzeb psychicznych dziecka	4 2,2%	0 0%	4 2,13%
Miejsce zamieszkania miasto	4 2,2%	0 0%	4 2,13%
Brak negatywnych skojarzeń	4 2,2%	0 0%	4 2,13%
Brak danych	0 0%	0 0%	0 0%
Ogółem	184 100%	4 100%	188 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Za najczęstsze skojarzenia dotyczące tej formy życia rodzinnego podają „mało dzieci” oraz „rodzice z jednym dzieckiem”. Osoby takie podkreślają pozytywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego przez małżonków (3,8%) oraz wartości wychowawcze, wykształcenie i przyszłość dziecka (1,1%). Za negatywne obszary tej formy życia rodzinnego respondenci wierzący uważają aspekt liczby osób tworzących wspólnotę rodzinną (10,9%).

Osoby niewierzące w aspekcie ogólnych skojarzeń dotyczących rodziny małodziejnej podkreślali liczebność jej jako „mało dzieci”, pozytywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia i przyszłości dziecka, pozytywny aspekt czasu wolnego z możliwością przeznaczenia go na własne potrzeby oraz dla dzieci, jak również pozytywny aspekt liczby stanowiących tę formę życia rodzinnego. W każdym z tych obszarów liczba respondentów wynosiła 25%.

Tabela 3. przedstawia aspekty pozytywne widzenia rodziny małodziejnej poruszane i opisywane jako znaczące przez osoby z różnym stosunkiem do wiary. Osoby deklaruujące się jako wierzące podkreślają właściwą atmosferę w domu (12,16%), możliwość poświęcania czasu wolnego dla własnych potrzeb oraz dla dzieci (25,1%), wartości wychowawcze kultywowane w tego rodzaju formie życia rodzinnego (12,16%) oraz

Człowiek w świecie ryzyka

możliwość zaspakajania potrzeb psychicznych dziecka (9,41%). Respondenci niewierzący podkreślali znaczenie pozytywnej atmosfery w domu (33,33%) oraz możliwości poświęcania większej ilości czasu swoim zainteresowaniom i dzieciom (50%).

Tabela 3. Kategorie skrajzeń pozytywnych dotyczących rodziny małodziejnej przedstawiane przez osoby wierzące i niewierzące

Kategoria „definicja małodziejności” skrajzenia pozytywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Pozytywny aspekt finansowy	72 28,26%	1 16,7%	73 27,97%
Negatywny aspekt finansowy	1 2,55%	0 0%	1 2,61%
Pozytywna atmosfera w rodzinie	31 12,16%	2 33,33%	33 12,64%
Pozytywne kompetencje społeczne	2 5,10%	0 0%	2 5,22%
Negatywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	1 2,55%	0 0%	1 2,61%
Pozytywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	64 25,1%	3 50%	67 25,67%
Pozytywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	31 12,16%	0 0%	31 11,65%
Pozytywny aspekt socjalno-społeczny	1 2,55%	0 0%	1 2,66%
Pozytywne nabyte cechy osobowości	2 5,10%	0 0%	2 5,22%
Pozytywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	18 7.06%	0 0%	18 6,9%
Negatywny aspekt liczby osób	0 0%	0 0%	0 0%
Pozytywny aspekt liczby osób	0 0%	0 0%	0 0%

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Kategoria „definicja małodziejności” skojarzenia pozytywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Negatywny aspekt samotności na sta- rość	1 2,55%	0 0%	1 2,61%
Pozytywny aspekt świadomości pla- nowania rodziny	3 7,65%	0 0%	3 7,81%
Pozytywne predyspozycje rodziców	0 0%	0 0%	0 0%
Pozytywny aspekt zaspokojenia po- trzeb psychicznych dziecka	24 9,41%	0 0%	24 9,2%
Brak danych	0 0%	0 0%	0 0%
Brak skojarzeń pozytywnych	4 1,6%	0 0%	4 1,53%
Ogółem	255 100%	6 100%	261 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Najczęściej osoby takie podawały stwierdzenia typu: „spokój”, „uporządkowany dom”, „radość”, „kształtowanie się poczucia odpowiedzialności”. Respondenci ze stosunkiem ateistycznym do wiary przedstawiają pozytywne cechy rodziny małodziejnej –atmosfera w domu oraz czas poświęcany dla siebie i dzieci. Osoby badane używały najczęściej stwierdzeń: „posiadanie własnego pokoju przez dziecko”, „spokój”, „lepsze planowanie czasu”.

Tabela 4. prezentuje kategorie skojarzeniowe wymieniane przez osoby teistyczne i ateistyczne w aspekcie negatywnego wizerunku małodziejności. Teiści podają stwierdzenia opisujące negatywne kompetencje społeczne dzieci dorastających w tego rodzaju rodzinie, przekazywanych wartości wychowawczych rodziców w toku życia dziecka oraz nabyte przez niego cechy osobowościowe. Analizie poddają również aspekt socjalno-społeczny rodziny. Ateiści w aspekcie negatywnych wartości dotyczących małodziejności podkreślają aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka oraz socjalno-społeczny. A 25%

Człowiek w świecie ryzyka

z respondentów niewierzących wstrzymało się przed podaniem twierdzeń opisujących negatywne skojarzenia.

Tabela 4. Kategorie skojarzeń negatywnych dotyczących rodziny małodziejnej przedstawiane przez osoby wierzące i niewierzące

Kategoria „definicja małodziejności” skojarzenia negatywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Negatywny aspekt finansowy	3 1,3%	0 0%	3 1,27%
Pozytywny aspekt finansowy	3 1,3%	0 0%	3 1,27%
Mało dzieci	0 0%	0 0%	0 0%
Rodzice + 1 dziecko	1 0,4%	0 0%	1 0,42%
Negatywna atmosfera w rodzinie	12 4,51%	0 0%	12 5,06%
Negatywne kompetencje społeczne	33 12,4%	0 0%	33 13,92%
Pozytywne kompetencje społeczne	2 0,8%	0 0%	2 0,84%
Negatywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	3 1,3%	0 0%	3 1,27%
Negatywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	21 9%	1 25%	22 9,28%
Negatywny aspekt socjalno-społeczny	3 1,3%	2 50%	5 2,12%
Negatywne nabyte cechy osobowości	90 38,6%	0 0%	90 3,80%
Negatywne aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	4 1,7%	0 0%	4 1,69%
Negatywny aspekt liczby osób	9 3,9%	0 0%	9 3,8%

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Kategoria „definicja małodziejności” skojarzenia negatywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Negatywny aspekt samotności na sta- rość	18 7,7%	0 0%	18 7,59%
Negatywny aspekt świadomości pla- nowania rodziny	2 0,8%	0 0%	2 0,84%
Negatywny predyspozycje rodziców	12 5,2%	0 0%	12 5,06%
Negatywny aspekt zaspakajania po- trzeb psychicznych dziecka	9 3,9%	0 0%	9 3,8%
Pozytywny aspekt zaspakajania po- trzeb psychicznych dziecka	1 0,4%	0 0%	1 0,42%
Miejsce zamieszkania wieś	0 0%	0 0%	0 0%
Brak negatywnych	7 3%	1 25%	8 3,38%
Brak danych	0 0%	0 0%	0 0%
Ogółem	233 100%	4 100%	237 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Osoby o stanowisku teistycznym wśród aspektów negatywnych życia rodzinnego w formie małodziejności podkreślają aspekt późniejszych kompetencji społecznych dzieci wychowywanych w tego rodzaju relacji (12,4%) oraz przez nienabyte cechy osobowościowe (38,6%). Terminami używanymi przez przedstawicielki tego stanowiska dla opisu tej zależności są najczęściej: „egoizm”, „styl wychowania pobłażliwy, co powoduje trudności w przystosowaniu się do grupy”, „rozpieszczone dziecko”. Osoby wierzące podkreślają także obszar wpływu wartości wychowawczych prezentowanych przez rodziców, wykształcenia oraz przyszłości dziecka.

Osoby niewierzące za najważniejszy negatywny aspekt opisu rodziny małodziejnej wymieniają terminy z kategorii socjalno-społecznej

(50%) oraz aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia i przyszłości dziecka. Dla opisanego tego zjawiska używają stwierdzeń: „duży nacisk rodziców na karierę zawodową”, „nastawienie na konsumpcjonizm”, „koncentracja na sobie”, „świadomość dziecka, że wszystko co mają rodzice będzie jego”, „nastawienie na wygodnictwo”, „rodzice nie chcą ponosić obowiązku związanego z większą ilością dzieci. 25% respondentów wstrzymało się od podania skojarzeń negatywnych.

Wizerunek rodziny wielodzietnej u osób wierzących i niewierzących

Wśród ogólnych skojarzeń dotyczących rodziny wielodzietnej najpopularniejszym określeniem wśród osób niewierzących jest termin „mało dzieci”, wśród osób wierzących tym określeniem jest „dużo dzieci”. Ateści podkreślają aspekt pozytywnej atmosfery rodzinnej, stosunek do religii przy jednoczesnym podkreśleniu negatywnego aspektu liczby osób. Respondenci teistyczni w ogólnych skojarzeniach dotyczących rodziny wielodzietnej podkreślali negatywny aspekt finansowy oraz pozytywną atmosferę wychowawczo-rodzinną.

Tabela 5. Kategorie skojarzeń ogólnych dotyczących rodziny wielodzietnej przedstawiane przez osoby wierzące i niewierzące

Kategoria „definicja wielodzietności” skojarzenia ogólne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Pozytywny aspekt finansowy	17 7,3%	0 0%	17 7,1%
Negatywny aspekt finansowy	25 10,8%	0 0%	0 0%
Mało dzieci	0 0%	1 25%	1 0,53%
Rodzice i dwoje dzieci	0 0%	0 0%	0 0%
Rodzice i troje dzieci	11 4,7%	0 0%	11 4,25%
Rodzice i pięcioro dzieci	1 0,4%	0 0%	1 0,53%

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Kategoria „definicja wielodzielności” skorajzenia ogólne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Dużo dzieci	23 9,9%	0 0%	23 9,63%
Negatywna atmosfera w rodzinie	19 8,2%	0 0%	19 7,95%
Pozytywna atmosfera w rodzinie	32 13,8%	3 42,9%	35 14,64%
Negatywne kompetencje społeczne	1 0,4%	0 0%	1 0,4%
Pozytywne kompetencje społeczne	12 5,2%	0 0%	12 5,02%
Negatywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	1 0,4%	0 0%	1 0,4%
Pozytywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	1 0,4%	0 0%	1 0,4%
Negatywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	5 2,2%	0 0%	5 2,1%
Pozytywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	4 1,7%	0 0%	4 1,7%
Negatywny aspekt socjalno-społeczny	5 2,2%	0 0%	5 2,1%
Pozytywny aspekt nabytych cech osobowości	6 2,6%	0 0%	6 2,5%
Negatywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	12 5,6%	0 0%	12 5,02%
Pozytywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	7 3,0%	0 0%	7 3%
Negatywny aspekt liczby osób	1 0,4%	3 42,9%	4 1,7%
Pozytywny aspekt liczby osób	16 6,9%	0 0%	16 6,7%
Negatywny aspekt samotności na starość	0 0%	0 0%	0 0%

Człowiek w świecie ryzyka

Kategoria „definicja wielodzielności” skojarzenia ogólne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Pozytywny aspekt samotności na sta- rość	0 0%	0 0%	0 0%
Negatywny aspekt świadomości pla- nowania rodziny	4 1,7%	0 0%	4 1,7%
Pozytywny aspekt świadomości pla- nowania rodziny	2 0,9%	0 0%	2 0,8%
Negatywne predyspozycje rodziców	8 3,4%	0 0%	8 3,34%
Pozytywne predyspozycje rodziców	4 1,7%	0 0%	4 1,7%
Negatywny aspekt zaspokojenia po- trzeb psychicznych dziecka	1 0,4%	0 0%	1 0,4%
Pozytywny aspekt zaspokojenia po- trzeb psychicznych dziecka	6 2,6%	0 0%	6 2,5%
Negatywny aspekt religijny	0 0%	0 0%	0 0%
Pozytywny aspekt religijny	1 0,4%	1 14,3%	2 0,8%
Miejsce zamieszkania wieś	3 1,3%	0 0%	3 1,3%
Miejsce zamieszkania miasto	1 0,4%	0 0%	1 0,4%
Brak negatywnych skojarzeń	2 0,9%	0 0%	2 0,8%
Brak pozytywnych skojarzeń	1 0,4%	0 0%	1 0,4%
Brak danych	0 0%	0 0%	0 0%
Ogółem	232 100%	7 100%	239 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Respondenci deklarujący się jako osoby wierzące w obszarze ogólnych skojarzeń dotyczących „rodziny wielodzietnej” podają twierdzenia z kategorii pozytywnej atmosfery w rodzinie (13,8%). Używali twierdzeń typu: „ciepła atmosfera”, „dużo miłości”, „nigdy nie jest nudno”. Z negatywnych aspektów ankietowani – teści podkreślali negatywny aspekt finansowy (10,8%). Najczęstszymi skojarzeniami z tej kategorii były: „mało pieniędzy”, „ubóstwo”, „bieda”, „zła sytuacja materialna”.

Wśród respondentów niewierzących ogólne skojarzenia dotyczące rodziny wielodzietnej odnoszą się do kategorii pozytywnej atmosfery w domu (42,9%), pozytywnego aspektu religijnego (14,3%) oraz negatywnego aspektu dotyczącego liczby członków rodziny (42,9%). Najczęstszym określeniem opisującym tę formę życia rodzinnego przez tę grupę respondentów jest „mało dzieci”.

Respondenci ateistyczni jak i teistyczni podkreślali aspekt pozytywnej atmosfery w domu. Skojarzeń z tej grupy kategorii było 65. Najczęściej podawanymi określeniami przez obie grupy badanych były: „ciepło”, „atmosfera miłości”, „miłość”, „wsparcie”. Respondenci teistyczni podkreślali również aspekt pozytywnych kompetencji społecznych uzyskanych przez dziecko w tego rodzaju rodzinie. Dla opisu tej kategorii użyto 104 skojarzeń. Wśród najczęściej użytych pojawiły się: „brak egoizmu”, „umiejętność współpracy”, „umiejętność dzielenia się”.

Tabela 6. Kategorie skojarzeń pozytywnych dotyczących rodziny wielodzietnej przedstawiane przez osoby wierzące i niewierzące

Kategoria „definicja wielodzietności” skojarzenia pozytywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Negatywny aspekt finansowy	7 2,3%	0 0%	7 2,3%
Pozytywny aspekt finansowy	1 0,3%	0 0%	1 0,03%
Dużo dzieci	1 0,3%	0 0%	1 0,03%
Negatywna atmosfera w rodzinie	1 0,3%	0 0%	1 0,03%

Człowiek w świecie ryzyka

Kategoria „definicja wielodzielności” skojarzenia pozytywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Pozytywna atmosfera w rodzinie	61 20,1%	4 80%	65 21%
Pozytywne kompetencje społeczne	104 34,2%	0 0%	104 33,7%
Pozytywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	6 2%	0 0%	6 2%
Pozytywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	24 7,9%	0 0%	24 7,8%
Negatywny aspekt socjalno-społeczny	0 0%	0 0%	0 0%
Pozytywny aspekt socjalno-społeczny	6 2%	1 20%	7 2,3%
Negatywny aspekt nabytych cech osobowości	0 0%	0 0%	0 0%
Pozytywny aspekt nabytych cech osobowości	17 5,6%	0 0%	17 5,5%
Pozytywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	4 1,3%	0 0%	4 1,3%
Pozytywny aspekt liczby osób	7 2,3%	0 0%	7 2,3%
Negatywny aspekt samotności na starość	0 0%	0 0%	0 0%
Pozytywny aspekt samotności na starość	2 0,7%	0 0%	2 0,6%
Pozytywny aspekt świadomości planowania rodziny	2 0,7%	0 0%	2 0,6%
Pozytywne predyspozycje rodziców	6 2%	0 0%	6 2%
Pozytywny aspekt zaspokojenia potrzeb psychicznych dziecka	47 15,5%	0 0%	47 15,2%

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Kategoria „definicja wielodzietności” skojarzenia pozytywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Pozytywny aspekt religijny	5 1,6%	0 0%	5 1,6%
Miejsce zamieszkania wieś	1 0,3%	0 0%	1 0,03%
Brak pozytywnych skojarzeń	1 0,3%	0 0%	1 0,03%
Brak danych	1 0,3%	0 0%	1 0,03%
Ogółem	304 100%	5 100%	309 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Respondenci o stanowisku teistycznych wśród kategorii pozytywnych skojarzeń dotyczących rodziny wielodzietnej podkreślali w pierwszej kolejności aspekt pozytywnych kompetencji społecznych (34,2%), następnie atmosferę w domu (20,1%) oraz aspekt zaspokojenia potrzeb psychicznych dziecka (15,5%). Za ostatni znaczący aspekt osoby wierzące uznały kontekst socjalno-społeczny.

Osoby ateistyczne za najważniejszy obszar pozytywnych skojarzeń dotyczących rodzin wielodzietnych podają pozytywną atmosferę w domu. 80% respondentów niewierzących podaje skojarzenia odnoszące się do tej grupy kategoryzacji. Najczęstszymi skojarzeniami są „ciepło” oraz „miłość”. W drugiej kolejności podawane są skojarzenia z grupy pozytywnego aspektu socjalno-społecznego (20%).

Analizę negatywnych skojarzeń wobec terminu „rodzina wielodzietna” wśród osób z różnym stosunkiem do wiary przedstawia tabela 7. Wśród odpowiedzi respondentów o różnym stosunkiem do wiary pojawiło się 311 skojarzeń negatywnych odnoszących się do kategorii „rodzina wielodzietna”. Najwięcej występujących terminów pojawiło się obszarze pozytywny aspekt finansowy. Respondenci podali ich aż 100. Na drugim miejscu odnoszono się do kategorii negatywnego czasu dla siebie i rodziny. W dalszej kolejności respondenci odnosili się do nega-

Człowiek w świecie ryzyka

tywnego aspektu wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka, negatywnych i pozytywnych predyspozycji rodziców, negatywnej atmosfery w domu oraz pozytywnego aspektu religijnego.

Tabela 7. Kategorie skrajzeń negatywnych dotyczących rodziny małodziejnej przedstawiane przez osoby wierzące i niewierzące

Kategoria „definicja wielodzietności” skrajzenia negatywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	<i>Wierzące</i>	<i>Niewierzące</i>	
Negatywny aspekt finansowy	0 0%	0 0%	0 0%
Pozytywny aspekt finansowy	98 32,2%	2 28,6%	100 32,2%
Rodzice i pięcioro dzieci	0 0%	0 0%	0 0%
Dużo dzieci	1 0,3%	0 0%	1 0,3%
Negatywna atmosfera w rodzinie	35 11,5%	2 28,6%	37 11,9%
Negatywne kompetencje społeczne	12 3,9%	0 0%	12 3,9%
Negatywne spostrzeganie czasu dla siebie i dzieci	47 15,5%	0 0%	47 15,1%
Negatywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	34 11,2%	0 0%	34 10,9%
Pozytywny aspekt wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka	2 0,7%	0 0%	2 0,6%
Negatywny aspekt socjalno-społeczny	9 2%	0 0%	9 2,9%
Negatywny aspekt nabytych cech osobowości	4 1,3%		4 1,3%

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Kategoria „definicja wielodzietności” skojarzenia negatywne	Stosunek do wiary		Ogółem
	Wierzące	Niewierzące	
Negatywny aspekt godzenia życia zawodowego i rodzinnego	19 6,3%	0 0%	19 6,1%
Negatywny aspekt liczby osób	1 0,3%	0 0%	1 0,3%
Negatywny aspekt świadomości planowania rodziny	0 0%	0 0%	0 0%
Negatywne predyspozycje rodziców	31 10,2%	0 0%	31 9,97%
Pozytywne predyspozycje rodziców	1 0,3%	2 28,6%	3 0,96%
Negatywny aspekt zaspokojenia potrzeb psychicznych dziecka	5 1,6%	0 0%	5 1,6%
Negatywny aspekt religijny	1 0,3%	0 0%	1 0,3%
Pozytywny aspekt religijny	1 0,4%	1 14,3%	2 0,6%
Miejsce zamieszkania wieś	0 0%	0 0%	0 0%
Miejsce zamieszkania miasto	1 0,3%	0 0%	1 0,3%
Brak negatywnych skojarzeń	3 1%	0 0%	3 0,96%
Ogółem	304 100%	7 100%	311 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Osoby deklarujące się jako wierzące podając epitety dotyczące kategorii „rodzina wielodzietna negatywne skojarzenia” w pierwszej kolejności podają terminy odnoszące się do pozytywnego aspektu finansowego (32,2%). Następnie podkreślają negatywny kontekst czasu dla siebie

i rodziny (15,5%), atmosfery w domu (11,5%), wartości wychowawczych, wykształcenia oraz przyszłości dziecka (11,2%). Respondenci teistyczni podkreślają również pozytywny aspekt religijny (0,4%) oraz predyspozycji rodziców (0,3%).

Respondenci deklarujący się jako niewierzący za najważniejsze kategorie skojarzeń opisujących „rodzina wielodzietna negatywne skojarzenia” uznali pozytywne predyspozycje rodziców, negatywną atmosferę w domu oraz pozytywny aspekt finansowy. Grupa tych respondentów w każdym z tych obszarów podała 28,6% odpowiedzi. W kategorii pozytywny aspekt religijny osoby niereligijne podały 14,3% skojarzeń.

Bibliografia

Sytuacja Demograficzna Polski, Raport 2010-2012 Rządowej Rady Ludności, (2012), Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.

Rozdział 2

ZAPOBIEGAĆ CZY RESOCJALIZOWAĆ

Zapobiegać czy resocjalizować?

AGRESJA I PRZEMOC W SZKOLE. PRZEGLĄD
WYBRANYCH EGZEMPLIFIKACJI DZIAŁAŃ
(NIE)PROFILAKTYCZNYCH
PODEJMOWANYCH PRZEZ NAUCZYCIELI ORAZ
UCZNIÓW – KILKA UWAG PRAKTYCZNYCH

Małgorzata Przybysz-Zaremba

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

**Aggression and violence at school. Review of chosen examples
of (non) preventive actions undertaken by teachers and pupils
– a few practical remarks**

Abstract: The paper presents outline of the issues concerning aggression and violence, which occur in contemporary schools. Selected legal acts and documents, on which basis preventive-intervention action are undertaken are discussed in the paper. Chosen solutions, which can be implemented by teachers in the situation, which threatens pupil's life, were presented. Interviews conducted with teachers, as well as researches carried out among pupils of the primary and middle schools presented (un)real image of preventive interventions, which are undertaken by teachers, as well as by pupils, as victims of aggression and/or its witnesses. The paper finished with conclusions and also implications for praxis, which should be discussed in order to introduce necessary changes.

Key words: aggression, violence, school, prevention, intervention.

Zamiast wprowadzenia: Wokół problemu agresji
i przemocy w szkole

Agresja i przemoc jest powszechnym zjawiskiem występującym we współczesnej szkole. Jej rozwój i ewaluacja, jaka dokonuje się na przestrzeni powodują, że jest to problem często podejmowany zarówno w eksploracji badawczych, jak i rozważaniach teoretycznych. Owens

Laurence D. [1997] w swoich badaniach próbował określić „płeć” agresji oraz rozwojowe jej różnice. Wyniki tych badań wskazują, że agresja nie ma „płci”. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta przejawiają zachowania agresywne. Jedyną różnicą w badaniach autora jest to, że chłopcy częściej przejawiają bezpośrednią agresję fizyczną, dziewczęta zaś bardziej pośrednie formy agresji. Badania kolejnych autorów [Debashis, Kumar, Dipak i in., 2013, p. 109–113; Kennedy 2011, p. 125–136; Elsaesser, Gorman-Smith, Henry 2013, p. 235–249] potwierdzają fakt, iż zachowania agresywne (w tym również przemocowe) równie często przejawiane są zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców. Z badań tych wynika, że w miarę wzrostu wieku uczniów zmieniają się formy agresji i przemocy. Agresja fizyczna częściej jest przejawiana przez uczniów młodszych klas szkół podstawowych, zaś słowna pośrednia przez uczniów wyższych klas. Badania kolejnych autorów [Leff, Waasdorp, Crick 2010, p. 508–535] poszukują środowiskowych uwarunkowań zachowań agresywnych, w tym przemocowych uczniów. Autorzy wskazują, że zaangażowanie się w agresję oraz przemoc związane jest z poważnymi problemami w dostosowaniu się do warunków, sytuacji, czy też miejsca. Nieumiejętność dostosowania się prowadzi nie tylko do zachowań agresywnych (przemocowych), ale także internalizacji problemów (np. depresji) oraz unikania szkoły.

Również badania polskich autorów [m.in. Surzykiewicz 2000; Ostrowska 2007; Rejzner 2004] wskazują, na rosnący w szkole problem agresji i przemocy. Z badań przeprowadzonych w ramach programu „Szkoła bez przemocy”¹ wynika, że ponad 80% uczniów prawie codziennie doświadcza w szkole agresji i/lub przemocy. Dominuje agresja i przemoc werbalna, a także *cyberbullying*². Coraz bardziej niebezpieczne

¹ Badanie było prowadzone w roku 2011 przez zespół badawczy z Instytutu Socjologii UW. Objęto nim 150 szkół szczebla podstawowego, gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego. Łącznie w badaniu uczestniczyło 3169 uczniów, 428 rodziców, 883 nauczycieli oraz 2301 dorosłych mieszkańców Polski. Zob. Dane ze strony internetowej: <http://www.szkolabezprzemocy.pl>, Szkoła bez przemocy – Przemoc w szkole, maj 2011 (07.03.2013).

² Cyberbullying – określenie pochodzi z języka angielskiego od słowa *bully*, oznaczające „terroryzowanie, nękanie, znęcanie się nad słabszym. W literaturze brak jest jednoznacznego wyjaśnienia tego pojęcia. W dosłownym tłumaczeniu określenie to oznacza

Zapobiegać czy resocjalizować?

staje się jednak to, iż agresja i przemoc nie występuje wyłącznie na płaszczyźnie *uczeń-uczeń*, ale także na płaszczyźnie *uczeń-nauczyciel* jak również *nauczyciel-uczeń*. Agresywne zachowania uczniów w stosunku do nauczycieli mają charakter zarówno fizyczny (np. rzucanie kredą, popychanie), jak i psychiczny (np. ignorowanie poleceń, prowokowanie do wybuchu gniewu, a także zastraszanie i szykanowanie). Zachowania te, mogą w pewnym stopniu wyzwać zachowania agresywne nauczycieli. Badania prowadzone w ramach programu „Szkoła bez przemocy” wskazują, że niewłaściwe zachowania nauczycieli w stosunku do uczniów przejawiają się w publicznym upokarzaniu, używaniu obraźliwych słów, zastraszaniu, wyrzucaniu uczniów za drzwi, a nawet „uderzaniu”, „szturchaniu” oraz „potrącaniu” [Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi 2011, s. 68–69].

Niebezpiecznym staje się fakt, iż występująca w szkole agresja i/lub przemoc coraz częściej przenoszona jest przez uczniów do środowiska społecznego i *vice versa*. Statystyki Policyjne wskazują, że w roku 2012 nieletni dopuścili się 1.119.803 przypadków zachowań agresywnych o charakterze przestępczym. Dominującą formą agresji była kradzież rozbójnicza, rozbój oraz wymuszenie – 12.237 przypadków, kradzież z włamaniem – 7.796 przypadków, działania w wyniku których sprawca lub ofiara doświadczyli uszczerbku na zdrowiu – 4.109 przypadków, udział w bójce lub pobiciu – 3.289 przypadków. Niepokojące jest jednak to, że nieletni w tym okresie dopuścili się także zgwałceń – 181 przypadków a nawet zabójstw – 4 przypadki [Komenda Główna Policji 2014]³.

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie wybranych działań (nie)profilaktycznych⁴ oraz interwencyjnych nauczycieli, a także

oczernianie, szykanowanie, tyranizowanie i wyszydzanie w sieci. Zob. W. J. Patchin, S. Hinduja [2006, p. 148–169].

³ Ze względu na brak opracowania na stronie internetowej Komendy Głównej Policji danych dotyczących zachowań agresywnych nieletnich o charakterze przestępczym za rok 2013, jako aktualne podaję dane z roku 2012.

⁴ Świadomie używam określenia działania *(nie)profilaktyczne*, gdyż nie odnoszę się do analizy działań i strategii profilaktycznych w szerokim kontekście, ale jedynie do wybranych reakcji oraz interwencji nauczycieli a także uczniów w sytuacjach występowania agresji i/lub przemocy, a w przypadku uczniów również jej doświadczania. Oczywiście

uczniów w sytuacji występowania agresji bądź przemocy w szkole. Odwołując się do podstawy prawnej oraz wybranych dokumentów pragnę przybliżyć Czytelnikowi pewne rozwiązania w tym zakresie, a także w oparciu o przeprowadzone badania (wywiady z nauczycielkami oraz badanie ankietowe przeprowadzone wśród uczniów) ukazać rzeczywisty „obraz” interwencji profilaktycznych, które nie zawsze są zgodne z obowiązującymi przepisami.

Podstawa prawna w oparciu o którą szkoła podejmuje działania profilaktyczno-interwencyjne – wybrane akty prawne i dokumenty

Wszelkie procedury i strategie podejmowane przez placówki szkolne są istotnym narzędziem efektywnego reagowania nauczycieli, w tym innych osób pracujących w szkole na trudne a zarazem niebezpieczne sytuacje wychowawcze. We współczesnej szkole coraz częściej mamy do czynienia z nadużywaniem alkoholu oraz odurzaniem się dopalaczami, czy też narkotykami, co w konsekwencji prowadzi do przejawiania zachowań agresywnych bądź przemocowych. Priorytetowym zadaniem, a tym samym obowiązkiem każdej szkoły jest natychmiastowa reakcja na niekojące sygnały i zachowania uczniów, stąd też wszelkie działania podejmowane przez te instytucje powinny być zgodne z odpowiednią podstawą prawną. Do podstawowych dokumentów w oparciu, o które placówki szkolne podejmują działania profilaktyczno-interwencyjne należą m.in.: Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 1982 r. nr 35 poz. 228 z późniejszymi zmianami – tekst jednolity Dz. U. z 2002 r. nr 11 poz. 109); Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz. U. Nr 35 poz. 230 z późniejszymi zmianami); Ustawa z dnia 24 kwietnia 1997 o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz. U. z 2003 r. nr 34 poz. 1998); Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz. U. nr 30 poz. 179 z późniejszymi zmianami); Zarządzenie nr 590/03 Komendanta Głównego Policji z dnia 24 października 2003 r. w sprawie form i metod

działania podejmowane przez nauczycieli mają charakter profilaktyki, ale nie zawsze działania interwencyjne uczniów w sytuacji zagrożenia można za takie uznać.

Zapobiegać czy resocjalizować?

działań Policji w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji i przestępczości nieletnich; Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 ze zmianami); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem (Dz. U. nr 26 poz. 226); Rozporządzenie MENiS z dn. 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach; Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 13 poz.110); Rozporządzenie MEN z dnia 15 stycznia 2001r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych (...) (Dz. U. nr 13 poz.109).

Każda szkoła oprócz ww. aktów prawnych wszelką działalność profilaktyczno-interwencyjną podejmuje w oparciu o Statut Szkoły, „Szkolny Program Profilaktyki” oraz „Szkolny Program Wychowawczy”, które stanowią integralną całość. W szkole a także na jej terenie często mamy do czynienia ze zdarzeniami zagrażającymi bezpośrednio bezpieczeństwu oraz zdrowiu, a niekiedy także i życiu uczniów. Stąd też bardzo ważne jest, umiejętne a także profesjonalne przeprowadzenie interwencji z zachowaniem wszelkich praw, zarówno uczniów uczestniczących w zdarzeniu, jak i innych osób.

Ze względu na temat podjętego opracowania poniżej zaprezentuję kilka praktycznych rozwiązań w zakresie systemu reagowania nauczycieli na destrukcyjne zachowania ucznia/uczniów odnosząc się głównie do zachowań agresywno-przemocowych.

Profilaktyczna interwencja działań nauczyciela w sytuacjach zagrożenia – wybrane rozwiązania

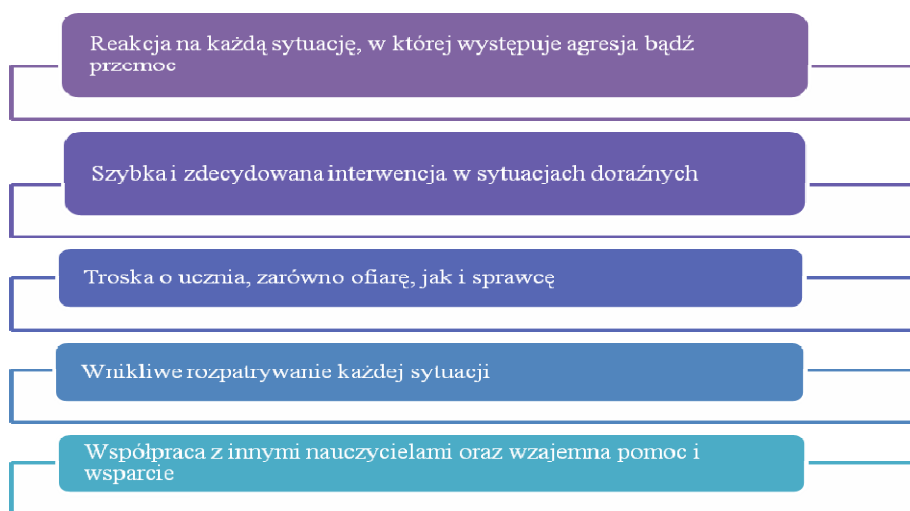
Wszelkie działania podejmowane w sytuacjach wystąpienia zachowań agresywnych bądź przemocowych powinny mieć charakter działań kompleksowych. Celem ich jest zmiana destrukcyjnych zachowań

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

sprawców (uczniów). Skuteczność podejmowanych interwencji w tym kierunku jest zależna od konsekwentnego i jednolitego realizowania procesu oddziaływań wychowawczych przez nauczycieli oraz rodziców wobec dziecka, a także sposoby reagowania na agresję.

System reagowania nauczycieli na destrukcyjne zachowania ucznia powinien uwzględniać następujące założenia – patrz rys. 1.

Rysunek 1. System reagowania nauczycieli na destrukcyjne zachowania ucznia/uczniów zgodnie z obowiązującymi w szkole przepisami



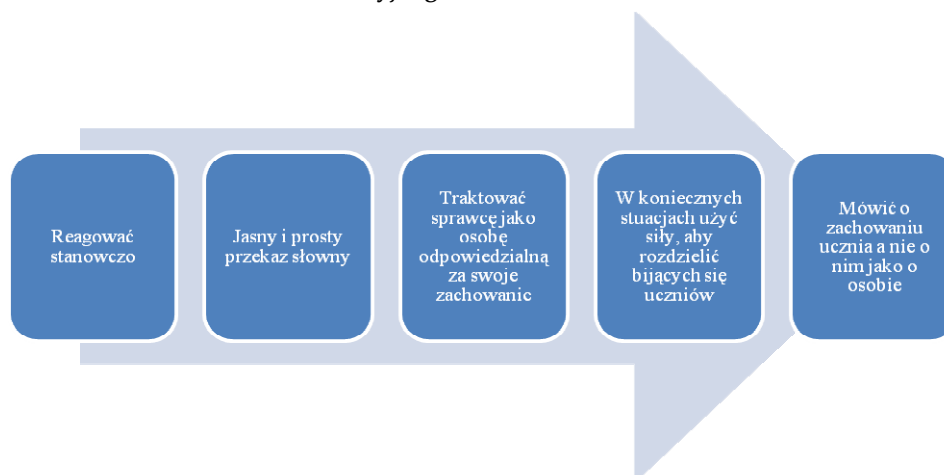
Źródło: opracowanie własne.

Priorytetowym działaniem w każdej sytuacji zagrażającej uczniom jest reakcja nauczyciela w danej sytuacji, w której mamy do czynienia z agresją bądź przemocą w szkole. Brak takowej reakcji daje przyzwolenie oraz prawo uczniom na destrukcyjne zachowania. Istotnym elementem w systemie reagowania nauczycieli jest przejawianie troski o ucznia, zarówno doświadczającego agresji bądź przemocy, jak i sprawcy tego zachowania. Nauczyciel szczególną uwagę powinien zwracać na destrukcyjne zachowanie ucznia, stanowczo podkreślać brak zgodny na stosowanie agresji i przemocy – w żadnym przypadku nie powinien potępiać ucznia, gdyż takie zachowanie mogłoby wywołać działanie zu-

Zapobiegać czy resocjalizować?

pełnie odwrotne. W przypadku podejmowania interwencji, wskazane jest aby unikać jakichkolwiek zachowań agresywnych (agresja fizyczna, słowna, typu: obrażanie, zawstydzanie, ocenianie ucznia, czy stosowanie komunikatów, typu „Ty”), okazywania niepewności, podejmowania monologu, czy też moralizowania ucznia (agresora) a także wchodzenia w rolę sprawcy celem doświadczania niewłaściwego zachowania. Propozycje odpowiedniego reagowania prezentuje rysunek 2.

Rysunek 2. Działania jakie powinien podjąć nauczyciel w sytuacjach destrukcyjnego zachowania uczniów



Źródło: opracowanie własne.

Egzemplifikacje działań nauczycieli w sytuacjach zachowań agresywnych i/lub przemocowych uczniów – na podstawie wywiadów

Nawiązując do wyżej zaprezentowanych działań interwencyjnych nauczycieli, które określają odpowiednie dokumenty i procedury prawne, na użytek powstania tego tekstu podjęłam się przeprowadzenia z nauczycielami wywiadów mających postać swobodnych rozmów. Celem tych wywiadów było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania: Jak radzą sobie nauczyciele w sytuacjach występowania agresji i prze-

mocy w szkole i na jej terenie? oraz jakie działania interwencyjne podejmują?

W rozmowach uczestniczyło pięć nauczycielek ze szkół gimnazjalnych usytuowanych w województwie warmińsko-mazurskim. Staż pracy nauczycielek kształtował się na poziomie 10–20 lat. Poniżej wybrane relacje nauczycieli⁵: „[...] Z agresją i przemocą w szkole mam bardzo często do czynienia. Staram się radzić sobie sama, podejmując różne działania: gdy problem dotyczy dwóch osób, np. dwóch uczniów najpierw rozmawiam z każdą z nich z osobna, następnie przeprowadzam rozmowę z obiema naraz, aby poznać ich zdanie na temat swojego zachowania – próbuję znaleźć rozwiązanie. W niektórych przypadkach proszę o rozmowę z rodzicami. W sytuacjach kryzysowych zwracam się o pomoc do pedagoga” (nauczycielka zatrudniona w gimnazjum miejskim).

Kolejna z nauczycielek relacjonowała sytuację zachowań agresywnych uczniów, która miała miejsce podczas prowadzonych przez kobietę zajęć: „[...] najpierw staram się problem rozwiązać sama, np. jeśli ktoś przeszkadza zwracam jemu uwagę, aby tak nie robił. Jeśli wymagana jest większa interwencja daję uczniowi do wykonania jakieś męczące ćwiczenie – zazwyczaj to skutkuje. Gdy odmówi, wstawiam mu ocenę niedostateczną z aktywności. Jeśli dalej to nie pomaga, wstawiam uwagę do dzienniczka i kontaktuję się z wychowawcą klasy lub proszę o rozmowę rodziców danego ucznia. Po tych procedurach, nic więcej nie mogę zrobić, dalej wszystko w rękach dyrekcji. Jednak po wizycie rodziców zazwyczaj zachowanie ucznia poprawia się. Ważna jest dobra współpraca na linii nauczyciel – rodzic” (nauczycielka zatrudniona w gimnazjum miejskim).

„[...] Wszystko zależy od tego, jaka jest sytuacja. Jak się biją – rozdzielam (choć ostatnio myślałam, że już sama „oberwę”), jak „przeklinają” – zwracam uwagę, zawstydzam ucznia (np. mówię: takie słowa w ustach dżentelmena!!!), jak nie wiem co zrobić – zwracam się o pomoc do pedagoga, wychowawcy oraz dyrekcji” (nauczycielka zatrudniona w gimnazjum miejskim).

⁵ W tekście zaprezentowano oryginalny język nauczycielek uczestniczących w wywiadach.

Zapobiegać czy resocjalizować?

„[...] działałam spontanicznie, starając się nie uszkodzić nikogo i nie obrazić: rozdzielam, spieszę z pomocą, opatruję rany [...]” (nauczycielka zatrudniona w gimnazjum wiejskim).

„[...] staram się spokojnie wyjaśnić sytuację. Pytam:, dlaczego to robisz i o co poszło? Wysłuchuję jednej i drugiej strony. Czasami są świadkowie, których warto wysłuchać. Staram się ustalić, kto jest winny. Przeprowadzam z tymi uczniami rozmowę w zakresie ich złego zachowania. Jeżeli sytuacja miała miejsce po raz pierwszy, kończy się na rozmowie, gdy zaś po raz kolejny, to wpisuję uwagę do dzienniczka, którą rodzic musi podpisać” (nauczycielka pracująca w szkole wiejskiej).

Z wypowiedzi nauczycielek wynika, iż podczas niewłaściwych zachowań uczniów postępują zgodnie z procedurami określonymi w dokumentach w oparciu, o które działa szkoła. W każdej sytuacji zagrażającej uczniom nauczycielki reagują natychmiast, ich reakcja jest stanowcza. Niekiedy zmuszone są do podjęcia interwencji polegającej na „rozdzieleniu” uczniów, narażając się tym samym na niebezpieczeństwo z ich strony. Nauczycielki najczęściej przeprowadzają rozmowy z uczniami uczestniczącymi w „bójce”, podczas których stosują metody zawstydzania, niekiedy na forum grupy klasowej. Gdy obierane rodzaje interwencji nie dają zamierzonego efektu (zachowania nie ustępują), a wręcz przeciwnie nawet nasilają się (pojawiają się bójki, namawianie kolegów do niewłaściwego zachowania itp.) nauczycielki podejmują rozmowy z rodzicami uczniów, rozmowy z dyrektorem placówki a nawet działania związane z zawieszeniem ucznia/uczniów w prawach uczniowskich. Z zachowaniami agresywno-przemocowymi (destrukcyjnymi) nauczycielki w szkole mają do czynienia na co dzień. Rzadko jednak dochodzi do sytuacji interwencji, w której uczestniczyć muszą osoby z zewnątrz, np. policja, czy specjaliści. Każda placówka szkolna (odnoszę się do placówek, w których prowadzone były przeze mnie badania) posiada wewnętrzny system dyscyplinarny, którego celem jest ujednolicenie działań wszystkich pracowników szkoły w przypadku wystąpienia sytuacji trudnych. Nauczycielki wskazywały również, że zawierają z uczniami różnego rodzaju „kontrakty” mające na celu wspólne (nauczyciel + uczeń) określenie zasad postępowania w przypadku wystąpienia destrukcyjnych zachowań (w tym zachowań agresywnych i przemoco-

wych). „Kontrakty” te, dają możliwość lepszej integracji klasy, lepszego poznania się uczniów, a także znacząco wpływają na budowanie prawidłowych relacji nauczyciel-uczeń oraz uczeń – uczeń.

Uczeń jako świadek i ofiara zachowań agresywnych i/lub przemocowych w szkole – (nie)rzeczywisty obraz interwencji profilaktycznej

Uczeń będący świadkiem zdarzenia, w którym doszło do pobicia, agresywnego zachowania lub innego zdarzenia naruszającego zasady i normy obowiązujące w szkole i na jej terenie, ma obowiązek zgłosić zaistnienie tego faktu osobie dorosłej, która znajduje się najbliżej niego, tj. nauczycielowi, wychowawcy, innemu pracownikowi bądź dyrektorowi szkoły. W sytuacjach objętych procedurami uczeń ma obowiązek podporządkować się do poleceń wszystkich pracowników szkoły. Tak nakazują przepisy obowiązujące w placówce szkolnej, rzeczywistość i działania uczniów, szczególnie będących ofiarą sprawcy agresji niestety mają „inne” oblicze. Z badań⁶, które prowadziłam wraz ze studentami w ramach koła naukowego wynika, że z różnego rodzaju sytuacjami i problemami uczniowie najczęściej radzą sobie sami. W przypadku bezpośredniego doświadczania agresji, szczególnie o charakterze fizycznym (typu: bicie, kopanie) uczniowie głównie stawiają opór, czyli podejmują walkę z uczniem będącym agresorem (32% uczniów ze szkoły podstawowej oraz około 52% uczniów z gimnazjum). Rzadko odwołują się do działań interwencyjnych, jakie nakazują obowiązujące w szkole przepisy oraz regulaminy. Badania ujawniły, iż zaledwie 17% uczniów zgłasza nauczycielom, wychowawcom lub innym osobom pracującym w szkole wszelkiego rodzaju incydenty, które można uznać za zachowania agre-

⁶ Badania prowadzone były na próbie 100 osób (wśród badanych 50 osób stanowili uczniowie szkół podstawowych i tyle samo uczniowie uczęszczający do gimnazjum. Badania prowadzone były w szkołach usytuowanych w województwie warmińsko-mazurskim. Celem badań było poznanie zachowań agresywnych i/lub przemocowych przejawianych przez uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum, a także działań podejmowanych przez uczniów doświadczających agresji i przemocy ze strony kolegów bądź będących świadkiem takiego zachowania.

Zapobiegać czy resocjalizować?

sywne bądź przemocowe. Najczęściej działania takie podejmują dziewczęta. W sytuacjach, gdy nauczyciela bądź innych osób nie ma w „zasięgu”, wołają o pomoc (13%). Z kolei chłopcy, w przypadku braku możliwości samodzielnego „radzenia” sobie z agresorem, proszą o pomoc swoich kolegów, będących świadkiem bójki (13%).

Nieco inaczej prezentuje się sytuacja, w przypadku bycia ucznia/uczniów świadkiem zachowań agresywnych bądź przemocowych kolegów. Badania ujawniły, że uczniowie częściej szukają pomocy u nauczyciela lub wychowawcy (35%), a w przypadku trudności z ich „znalezieniem” zwracają się o pomoc do swoich kolegów (30%), którzy również są świadkami całego zajścia. Nasuwa się w tym przypadku wniosek, że uczniom, jako świadkom agresji lub przemocy łatwiej zwrócić się o pomoc do nauczyciela bądź wychowawcy trudniej zaś, gdy są ofiarami tych zachowań. Konkludując można również stwierdzić, iż uczniowie bezpośrednio uczestniczący w bójce, mogą bać się działań interwencyjnych podejmowanych przez nauczycieli, gdyż w pewnym stopniu mogą zostać „pociągnięci” do odpowiedzialności za całe zajście. W tej sytuacji nasuwają się pytania: czy działania interwencyjne podejmowane przez nauczycieli/wychowawców są odpowiednie?, jakie działania powinni podejmować nauczyciele w sytuacji agresji i przemocy w szkole, aby nie wzbudzały one strachu wśród uczniów zarówno ofiar agresji jak i jej sprawców? Te pytania powinny stać się podłożem dyskusji wśród nauczycieli oraz dyrektorów każdej placówki szkolnej. Również wyniki innych eksploracji badawczych [m.in. Suboč Jegerlevičienė, Przybysz-Zaremba, Katkonienė 2013, p. 337–342; Ozkol, Zucker, Spinazzola 2011, p. 733–748; Przybysz-Zaremba 2013, s. 275–285; 2011, s. 185–204; Kołodziejski 2004, s. 333–344) prowadzonych wokół problemu agresji i przemocy w szkole wskazują, że wszelkiego rodzaju konflikty doświadczane przez uczniów niemal w każdej sytuacji kończą się bójką. Taki sposób rozwiązania problemu uczniowie uznają za najwłaściwszy. Nauczyciele z kolei, podejmują działania interwencyjne zgodnie z obowiązującymi przepisami i procedurami.

Wnioski oraz implikacje dla praktyki

Problem agresji oraz przemocy występujący w szkole coraz częściej przybiera charakter masowy, co potwierdzają liczne eksploracje badawcze oraz statystyki policyjne, które przywołują w początkowej części tekstu. Strategie i interwencje obierane przez nauczycieli, wychowawców, a także innych pracowników szkoły potwierdzają brak ich skuteczności. Wyniki badań, które przywołuję wyraźnie wskazują, iż procedury postępowania nauczycieli względem sytuacji agresywno-przemocowych mających miejsce w szkole lub na jej terenie, są niewłaściwe. Nauczyciele poprzez rozmowę prowadzoną ze sprawcą oraz ofiarą agresji, próbują za wszelką cenę „wydobyć” z uczniów przyczynę takiego zachowania, co w konsekwencji może prowadzić do działań zupełnie odwrotnych. Uczniowie nie zawsze chcą uczestniczyć w rozmowie prowadzonej przez nauczyciela, boją się „otworzyć” przed nim z obawy, że zostaną potraktowani przez kolegów, jako „donosiciele”.

Reasumując, procedura postępowania w sytuacjach destrukcyjnych (w tym agresywnych i przemocowych) powinna ulec zmianie. Rozmowa nauczyciela z uczniami w kontekście ww. sytuacji, nie powinna sprowadzać się wyłącznie do poznawania szczegółów sytuacji, przyczyn niewłaściwego zachowania, ani ustalania kto ponosi winę, ale na rozwiązaniu problemu. Propozycją długofalowego reagowania na agresję i przemoc może być Metoda Wspólnej Sprawy opracowana przez Anatola Picasa. Metoda ta koncentruje się przede wszystkim na znalezieniu rozwiązania problemu. Jej celem jest wprowadzenie podstawowych reguł, pozwalających uczniom na przebywanie w tej samej szkole bez krzywdzenia innych. Metoda ta składa się z trzech etapów obejmujących [Czemierowska-Koruba, Czemerowski, *Pomoc ofierze przemocy i...*, online pdf]:

1. Nauczyciela oraz wszystkich zaangażowanych w sytuację uczniów (na tym etapie nauczyciel przeprowadza z uczniami rozmowę w następującej kolejności: „przywódca” sytuacji agresywnej, pozostali sprawcy agresji oraz ofiara agresji).
2. Indywidualne spotkania nauczyciela z ww. osobami, które odbywają się w tej samej kolejności. Nauczyciel próbuje ustalić, na ile założony podczas pierwszej rozmowy cel został osiągnięty. Niezależnie jednak

Zapobiegać czy resocjalizować?

od tego składa gratulacje każdemu uczniowi za włożony wysiłek. W sytuacji gdzie wysiłek ucznia w poprawę zachowania jest mało widoczny, podejmuje indywidualną pracę, którą rozpoczęto na pierwszym etapie.

3. Spotkania grupowe, których celem jest doprowadzenie do zgody pomiędzy uczniami, podkreślając, iż życie bez agresji oraz przemocy może być bardzo interesujące.

Kompilując, agresja i przemoc w szkole, występowała, występuje i będzie występować w przyszłości. Jak wynika z licznych badań zmieniają się tylko jej przejawy, które z roku na rok przybierają coraz nowsze formy wykorzystujące nowe technologie informatyczne. Stąd też ważne jest, aby podejmowane przez szkoły działania profilaktyczno-interwencyjne uwzględniały te zmiany, aby były elastyczne i dostosowywały się do konkretnej sytuacji oraz osób, które ją wytworzyły.

Bibliografia

- Czemierowska-Koruba E., Czemirowski H., *Pomoc ofierze przemocy i agresji szkolnej*. Program społeczny „Szkoła bez przemocy”, [online] pdf, www.szkolabezprzemocy.pl, Szkoła bez przemocy – Przemoc w szkole, maj 2011 (07.03.2013).
- Debashis D., Kumar P. G., Dipak P., i in., (2013), *Magnitude, Types and Sex Differentials of Aggressive Behaviour Among School Children in a Rural Area of West Bengal*, „Indian Journal of Community Medicine” vol. 38, issue 2, pp. 109-113.
- Elsaesser C., Gorman-Smith D., Henry D., (2013), *The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization*, „Journal of Youth and Adolescence” vol. 42, no. 2, pp. 235-249.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, Instytut Socjologii UW, Warszawa.
- Kennedy A., (2011), *Education, Aggression and Violence Exposure in Adolescence and the Role of School-Based Policy Initiatives*, „Citizenship and Social Justice” vol. 6, no. 2, pp. 125-136.
- Kołodziejski M., (2004), *Przemoc w wychowaniu w relacjach nauczyciel – uczeń*, w: W. Leżańska (red.), *Współczesne i historyczne konteksty wczesnej edukacji*, „Zeszyty Naukowe, „Pedagogika” Tom 2, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2004, s. 333–344.
- Leff S. S., Waasdorp T. E., Crick N. R., (2010), *A Review of Existing Relational Aggression Programs: Strengths, Limitations, and Future Directions*, „School Psychology Review” vol. 39, no. 4, pp. 508–535.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- Ostrowska K., (2007), *Zachowania agresywne uczniów. Rozmiary, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2007. Raport z badań*, Warszawa.
- Owens L. D., (1997), *Aggression in Schools: Gender and Developmental Differences*, [online], <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED404592>, dostęp: 14 luty 2014.
- Ozkol H., Zucker M., Spinazzola J., (2011), *Pathways to Aggression in Urban Elementary School Youth*, „Journal of Community Psychology” vol. 39, no. 7, pp. 733–748.
- Patchin W. J., Hinduja S., (2006), *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying*, „Youth Violence and Juvenile Justice” vol. 4, no. 2, pp. 148–169.
- Przybysz-Zaremba M., (2011), *Agresja i przemoc w szkole - profilaktyka. Analiza problemu z perspektywy współpracy szkoły ze środowiskiem społecznym*, w: Hurło L. (red.), *Plan- czyny współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym*, Wyd. Magnus, Łódź.
- Przybysz-Zaremba M., (2013), *Das Problem der Aggression und Gewalt in polnischen Gymnasien - Vorbeugendes Verfahren*, in: Marchwacka M. (ed.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule*, Wyd. “Springer”, Wiesbaden.
- Rejzner A., (2004), *Agresja w szkole - spojrzenie wieloaspektowe*, WSP TWP, Warszawa.
- Suboč Jегelevičienė V., Przybysz-Zaremba M., Katkonienė A., (2013), *Education in a family as factor of children's Aggressive Behavior*, “Journal of Educational Review” vol. 6, no. 3, pp. 337–342.
- Surzykiewicz J., (2000), *Agresja i przemoc w szkole*, CMPPP, Warszawa.

Zapobiegać czy resocjalizować?

PROFILAKTYKA A REALIA DZIAŁAŃ ZAPOBIEGAWCZYCH WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Maria Łukawska

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

Prophylaxis and reality of preventive measures in modern school

Abstract: The present paper discusses the reality of preventive measures in primary school. On the basis of the literature on the subject, such notions as school prevention program and prophylactic program are explained.

On the basis of research results, types of prophylactic programs are presented. A brief description of chosen programs is also displayed.

An increasingly common feature of using prophylaxis in school is emphasized. The attention is drawn to the value of prophylactic programs in education and upbringing. Conclusions about the need for prophylaxis for early school-age students are drawn.

Key words: preventive measures, prophylactic programs, primary school.

Wprowadzenie

Profilaktyka jest procesem, który wspiera rozwój zdrowia człowieka, umożliwiając mu uzyskanie pomocy niezbędnej do prowadzenia satysfakcjonującego i społecznie pożądanego życia [Gaś (red.) 2004, s. 22]. Zdaniem Z.B. Gasia „profilaktyka to proces wspierający wychowanie”, który polega na „wspomaganiu młodego człowieka w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu” [Gaś (red.) 2004, s. 22] oraz jednoczesnym „ograniczaniu i likwidowaniu czynników ryzyka” [Gaś (red.) 2004, s. 22] zaburzających prawidłowy rozwój i dezorganizujących zdrowy styl życia. Według tego autora profilaktyka jest procesem wspierającym inicjowanie

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

i wzmacnianie „czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu” [Gaś (red.) 2004, s. 23].

Pedagogika jest nauką o wychowaniu, którego celem jest świadome oddziaływanie skierowane na poprawę osobowości. W odróżnieniu od profilaktyki, która za cel przyjmuje kompensowanie niedostatków wychowawczych. Profilaktyka i wychowanie to procesy, które są ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie się uzupełniają, przy czym wychowanie pełni nadrzędną rolę w stosunku do profilaktyki nadając jej znaczenie, profilaktyka zaś organizuje uwarunkowania do sprawnej realizacji procesu wychowawczego i sprzyja urzeczywistnieniu celów wychowawczych. Wspólną płaszczyzną obydwu procesów jest profilaktyka pierwszorzędowa, której głównym obszarem zainteresowania są działania wychowawcze o tematyce prewencyjnej i to właśnie ona najczęściej realizowana jest w szkołach.

Głównym celem profilaktyki pierwszorzędowej jest: promocja zdrowia i przedłużanie życia człowieka oraz przeciwdziałanie pojawiającym się problemom związanym z używaniem i nadużywaniem środków odurzających, stworzeniem właściwych warunków do rozwijania i budowania umiejętności radzenia sobie w zwykłych sytuacjach życiowych oraz dostarczenie odbiorcom rzetelnych informacji na temat skutków stosowania środków odurzających czy uzależniających.

Działalność profilaktyczna odgrywa niezwykle istotną rolę w kształtowaniu młodego człowieka. Aktywność taka wykorzystywana jest w wielu instytucjach zajmujących się profilaktyką i wsparciem społecznym oraz resocjalizacją. Mam na myśli służby mundurowe, takie jak np. policja, służby społeczne, np. straż miejska, służba celna, służba więzienna. Działalność profilaktyczna prowadzona jest przez instytucje wychowawczo-resocjalizacyjne, takie jak ośrodki wychowawcze, domy poprawcze oraz inne instytucje zajmujące się szeroko pojętym wsparciem i pomocą społeczną. Ważną rolę w działalności profilaktycznej odgrywa też szkoła, w której coraz częściej notuje się zachowania społecznie nieakceptowane i obserwuje się ich nasilanie. Celem profilaktyki w szkole jest prowadzenie takich działań, które przyczynią się do zapobiegania zagrożeniom społecznym przejawiającym się w reakcjach agresji, prze-

Zapobiegać czy resocjalizować?

mocy, czy uczuciu alienacji społecznej lub innych patologii. Pod pojęciem profilaktyki społecznej kryje się również każda postawa powstrzymująca bierność społeczną i kwestionująca przyzwolenie społeczne na negatywne zachowania.

Szkoła jest instytucją, w której często prowadzone są działania profilaktyczne poprzez realizowanie programów profilaktycznych czy innych treści profilaktyczno-wychowawczych zwartych w tematyce lekcji. Jak dowodzą wyniki badań naukowych [Boyd 1995; Gaś (red.) 1994; Łukawska 2010; Ostaszewski 2003] prowadzenie długofalowych działań profilaktycznych z pewnością przynosi oczekiwane i trwałe rezultaty.

W niniejszym tekście istotną kwestią jest również wyjaśnienie różnicy pomiędzy znaczeniem pojęć: szkolny program profilaktyczny a w ogóle program profilaktyczny. Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku wynika, iż program profilaktyki jest „dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów szkoły oraz potrzeb danego środowiska, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym, skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców” [Dz. U. Nr 51, poz. 458 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół]. Mając na uwadze powyższe możemy przyjąć, że szkolny program profilaktyki jest projektem kompleksowych rozwiązań w środowisku szkolnym uzupełniających wychowanie i skierowanych na: „wspomaganie ucznia, ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących” [Gaś (red.) 2004, s. 10].

Program profilaktyczny zaś rozumiany jest, jako uporządkowany zbiór treści i działań, jest on odpowiednio dobrany przez specjalistów i skierowany do różnych grup odbiorców, a jego realizacja prowadzi do zamierzonych zmian w jakości funkcjonowania jednostki lub grupy. Każdy program profilaktyczny zawiera: cele i zadania profilaktyczne, odpowiednio skomponowane treści, wytyczne dotyczące organizacji i sposobu realizacji, konkretne środki dydaktyczne, wykaz literatury dla ucznia i realizatora oraz pokazuje sposób badania efektywności działań.

W niniejszym artykule poruszono kwestię realizacji działań profilaktycznych, jakie prowadzone są w szkołach podstawowych na terenie miasta Tarnobrzega i w wybranych szkołach wiejskich województwa podkarpackiego.

Programy profilaktyczne realizowane w szkołach podstawowych

W XXI wieku znacznie wzrosło zapotrzebowanie na profilaktykę w szkołach. Trzydzieści lat temu w Polsce dysponowano zaledwie kilkoma programami profilaktycznymi. Obecnie na polskim rynku edukacyjnym znajduje się mnóstwo programów zarówno tych ogólnodostępnych, rekomendowanych przez ministerstwo, jak i autorskich czy lokalnych tworzonych na potrzeby szkoły. Współczesne programy profilaktyczne cieszą się dużą popularnością w różnych ośrodkach edukacyjnych. Kierowane są do dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Aktualnie zachęca się też rodziców i nauczycieli do udziału w tzw. treningach umiejętności wychowawczych. Istotną kwestią jest też to, że wiele programów prowadzonych w szkołach poddanych zostało weryfikacji naukowej, która potwierdziła ich skuteczność.

W celu zweryfikowania aktualnego stanu realizacji programów profilaktycznych w szkołach podstawowych przeprowadzono rozmowy z pedagogami szkolnymi. Badaniami objęto 15 szkół podstawowych województwa podkarpackiego, z czego 9 stanowiły szkoły miejskie, a 6 – wiejskie. Badania przeprowadzono na terenie dwóch miast porównywalnych pod względem wielkości oraz w sześciu ośrodkach wiejskich, położonych w promieniu 30 kilometrów. Szkoły wybrano losowo na podstawie numerów z książki telefonicznej. Rozmowy przeprowadzono w lutym 2014 roku. Celem uzyskania koniecznych informacji skonstruowano kwestionariusz rozmowy poruszający następujące tematy:

- Czy i jak często w szkole podstawowej prowadzone są programy profilaktyczne?
- Jakiego rodzaju są to programy profilaktyczne?
- Czy przeprowadza się ewaluację programów?

Zapobiegać czy resocjalizować?

- Czy programy prowadzone są przez osoby kompetentne?

Inne pytania zadawane były w zależności od zaistniałej sytuacji.

Z danych przedstawionych w tabeli 1 wynika, że profilaktyka w szkole nie jest czymś nowym i realizowana jest poprzez prowadzenie różnego rodzaju programów zarówno ogólnodostępnych, jak i lokalnych czy autorskich. Jak zakłada podstawa programowa podręczniki szkolne wyposażone są też we wszelkiego typu treści profilaktyczne, które realizowane są na zajęciach przedmiotowych, czy w ramach lekcji wychowawczych. Do pracy z dziećmi wykorzystywane są też niektóre zagadnienia zawarte w ogólnodostępnych programach profilaktycznych.

Z rozmów z pedagogami wynika, że w działaniach profilaktycznych uczestniczą wszyscy uczniowie klas I-VI szkoły podstawowej. Najczęściej prowadzonym programem w klasach I-III jest program Andrzeja Kołodziejczyka „Spójrz inaczej” oraz program „Nie pal przy mnie proszę!” pod redakcją Janusza Szymborskiego. Z wywiadów z pedagogami wynika, że są one realizowane przeważnie w całości, ale bywa też tak, że wykorzystywane są tylko niektóre ich elementy.

W tabeli 1 zestawiono dane dotyczące liczby oddziałów uczestniczących w programach profilaktycznych oraz przytoczono nazwy i ilość realizowanych programów. Spośród 15 szkół podstawowych, biorących udział w badaniach, tylko w jednej nie były prowadzone działania stricte profilaktyczne, w czternastu pozostałych przeprowadzono ogółem 21 programów ogólnodostępnych w Polsce, a w dwunastu zrealizowano 25 programów autorskich i lokalnych. Tylko w trzech szkołach – jednej na terenie wsi i dwóch na terenie miasta, nie prowadzono programów autorskich i lokalnych. Do najczęściej realizowanych programów w szkołach należały: „Nie pal przy mnie proszę!” (7 szkół), „Spójrz inaczej” (6 szkół), „Znajdź w właściwe rozwiązanie” i „Drugi elementarz, czyli program siedmiu kroków” – realizowane w pięciu szkołach. Tematyka przytoczonych programów autorskich i lokalnych wiąże się z potrzebami danej placówki. Programy te są tworzone przez nauczycieli, pedagogów szkolnych lub stowarzyszenia (np. „Stowarzyszenie Przyjaciół SP nr 2 im. Jana Pawła II”) czy instytucje (Sanepid).

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Tabela 1. Programy profilaktyczne realizowane w wybranych szkołach podstawowych województwa podkarpackiego w roku szkolnym 2013/2014

Nr szkoły podstawowej	Liczba klas uczestniczących w programie	Liczba programów		Nazwa realizowanych programów	
		Ogólno - dostępnych	autorskich i lokalnych	Ogólnodostępnych (programy i projekty o tematyce promującej zdrowy styl życia)	Autorskich i lokalnych
SP 1 (m)	Klasy IV-VI (7 oddziałów)	3	3	1. „Znajdź właściwe rozwiązanie” 2. „Dziękuję nie palę, nie piję, nie biorę!” 3. Realizacja programu „Szkoły promującej zdrowie” - „Owoce i warzywa w szkole” - „Szkłanka mleka” - „Bezpieczeństwo na drodze”	1. „Bezpieczna szkoła - Bezpieczna trójka” 2. „Bezpieczny Internet – zagrożenia cywilizacyjne” 3. „Bezpieczne dziecko w Internecie”
SP 2 (m)	Klasy I-III (11 oddziałów) Klasy IV-VI (13 oddz.)	12	5	1. „Znajdź właściwe rozwiązanie” 2. „Dziękuję nie palę, nie piję, nie biorę!” 3. Realizacja programu „Szkoły promującej zdrowie”: - „Owoce i warzywa w szkole” - „Szkłanka mleka” 4. „Zawodniacy” 5. „Śniadanie daje moc” 6. „Kropelka wody” 7. „Problem z głowy” 8. „Klub bezpiecznego Puchatka” 9. „Akademia czystych rąk” 11. „Ratujemy i uczymy ratować” 12. „Bezpieczeństwo i mobilność dla wszystkich”	1. „Jesteśmy kolegami i tolerancyjni” 2. Zajęcia profilaktyczno-wychowawcze dla uczniów klasy VI 3. „Bezpieczni w sieci” 4. „Dlaczego należy dbać o zdrowie?” 5. „Odżywiamy się zdrowo”

Zapobiegać czy resocjalizować?

SP 3 (m)	Klasy I-III (3 oddz.) Klasy IV-VI (3 oddz.)	2	4	1. „Spójrz inaczej” 2. „Nie pal przy mnie proszę!”	1. „Zawsze razem” – program socjoterapeu- tyczny 2. Profilaktyczny program antynikoty- nowy 3. Profilaktyczny program antyalkoho- lowy 4. „Komputer - In- ternet – zagrożenia i korzyści”
SP 4 (m)	Klasa IV i VI (2 oddz.)	1	1	1. „Spójrz inaczej na agresję”	1. „Dopalacze precz!!!”
SP 5 (m)	Klasa III (1 oddz.) Klasy IV i V (2 oddz.)	2	0	1. „Spójrz inaczej” 2. „Nie pal przy mnie proszę!”	---
SP 6 (m)	Klasy I-III (6 oddz.) Klasy IV-VI (7 oddz.)	2	2	1. „Nie pal przy mnie proszę!” 2. „Znajdź właściwe roz- wiązanie”	1. „Blżej niepełno- sprawności” 2. „Współdziałam i akceptuję innych”
SP 7 (m)	Klasy I-III (9 oddz.) Klasy IV-VI (8 oddz.)	8	4	1. „Przyjaciele Zipiego” 2. „Spójrz inaczej” 3. „Nie pal przy mnie proszę!” 4. „Ratujemy i uczymy ratować” 5. „Śniadaniowa klasa” 6. „Strażnicy uśmiechu” 7. „Siedem kroków” 8. „Znajdź właściwe roz- wiązanie”	1. „Wyprawa w zna- ne i nieznane” 2. „Bawimy się w teatr” 3. „Żyję zdrowo” 4. Program profilaktyczno- wychowawczy dla klas sportowych

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Tab. 1. Cd.

SP 8 (m)	Klasa III (1 oddz.) Klasy IV i V (2 oddz.)	2	0	1. „Spójrz inaczej” 2. „Nie pal przy mnie proszę!”	---
SP 9 (m)	Klasy I-VI (12 oddz.)	0	1	---	1. „Szkolny program profilaktyki”
SP 10 (w)	Klasy I-III (4 oddz.) Klasy IV-VI (6 oddz.)	3	1	1. „Siedem kroków” 2. „Jak żyć z ludźmi” 3. „Nie pal przy mnie proszę!”	1. Program profilaktyczno- wychowawczy
SP 11 (w)	Klasy I-III (3 oddz.) Klasy IV-VI (3 oddz.)	3	0	1. „Spójrz inaczej” 2. „Siedem kroków” 3. „Nie pal przy mnie proszę!” 4. „Ratujemy i uczymy ratować”	---
SP 12 (w)	Klasa III (1 oddz.) Klasy IV-VI (2 oddz.)	2	1	1. „Spójrz inaczej na agresję” 2. „Siedem kroków”	1. Program antyniko- tynowy
SP 13 (w)	Klasa II i III (2 oddz.) Klasy IV-VI (3 oddz.)	2	1	1. „Spójrz inaczej” 2. „Znajdź właściwe roz- wiązanie”	1. „Powiedź stop! Dopalaczom”
SP 14 (w)	Klasa III (1 oddz.) Klasa IV i V (2 oddz.)	1	1	1. „Powstrzymać przemoc”	1. Program profilaktyczno- wychowawczy

Zapobiegać czy resocjalizować?

SP 15 (w)	Klasy I-III (3 oddz.) Klasy IV-VI (3 oddz.)	2	1	1. „Spójrz inaczej” 2. „Siedem kroków”	1. Program profilaktyczno- wychowawczy
--------------	--	---	---	---	--

SP – szkoła podstawowa, m – miast, w – wieś

Źródło: opracowanie własne.

We wszystkich wspomnianych szkołach podstawowych programy prowadzone były przez osoby wcześniej przeszkolone. Szkolenia prowadzone były w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i dotyczyły takich tematów jak np.: „Dopalacze – ugrzecznione narkotyki. Jak wdrażać tematykę dopalaczy i narkotyków w szkolny program profilaktyki”, „Mediacje i negocjacje jako forma pracy z dzieckiem”, „Komunikacja interpersonalna”, czy „Profilaktyka zachowań ryzykownych”. Kształcenie nauczycieli, pedagogów i psychologów odbywało się przez udział w warsztatach metodycznych na temat np.: „Dzieci i młodzież a nowe media cyfrowe – szanse, wyzwania, modelowanie, zagrożenia”, „Marihuana i nowe narkotyki” lub w warsztatach umiejętności wychowawczych. To tylko niektóre szkolenia, w których uczestniczyli nauczyciele i pedagodzy w szkołach poddanych badaniom.

Realizatorami programów oprócz nauczycieli byli też: psycholodzy, pedagodzy, pielęgniarki szkolne czy wychowawcy klas oraz pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych czy przedstawiciele różnych grup zawodowych, np. policjanci, lekarze, księża.

Wszystkie programy realizowane były w ramach zajęć lekcyjnych: w klasach IV–VI najczęściej na godzinach wychowawczych, zaś w klasach I–III w trakcie różnych godzin edukacyjnych. Spotkania z uczniami klas IV, V i VI odbywały się przeważnie raz w miesiącu. Długość trwania zajęć zależna była od rodzaju programu i przewidzianej w nim tematyki oraz czasu trwania jego realizacji, i tak np. w trzech szkołach miejskich, gdzie realizowane były programy autorskie: „Bezpieczne dziecko w Internecie”, „Bezpieczni w sieci” i „Komputer-Internet-zagrożenia i korzyści” w pierwszym semestrze roku szkolnego 2013/2014 spotkania odby-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

wały się dwa razy w miesiącu. Realizacja programu: „Spójrz inaczej” przewidziana jest na 24 spotkania w ciągu roku szkolnego w klasach I–III, podobnie jak program „Spójrz inaczej na agresję” (24 spotkania w ciągu roku szkolnego realizowane w klasach III). Jednym z ciekawszych jest program: „Strażnicy uśmiechu”, na który przewidziano 12 spotkań w ciągu roku szkolnego z części I programu przeznaczonej dla uczniów klas I–III oraz 12 zajęć z zakresu wybranych treści z części II programu przeznaczonego dla uczniów klas IV–VI. Należy zaznaczyć, iż na pełną realizację jednego tematu zajęć z tego programu należy poświęcić 90 minut.

Program profilaktyczno-wychowawczy stworzony przez stowarzyszenie, zawierający treści antynikotynowe, antyalkoholowe oraz uczący postaw asertywnych prowadzony jest w klasach IV–VI raz w miesiącu. Jego realizacja jest permanentna i nieokreślona w czasie, a treści są modyfikowane i uaktualniane w miarę potrzeb i dostosowywane do pojawiających się problemów. We wszystkich szkołach oprócz planowanych zajęć profilaktycznych odbywały się pojedyncze lekcje o charakterze działań prewencyjnych, których celem było: integrowanie klasy, kształtowanie zachowań prozdrowotnych i uświadamianie konieczności prowadzenia zdrowego stylu życia, wyrabianie poczucia własnej wartości, uczenie postaw asertywności oraz profilaktyki uzależnień od Internetu, gier komputerowych czy dopalaczy. Lekcje te najczęściej prowadzone były przez wychowawców lub przygotowywane przez uczniów w porozumieniu z wychowawcami. Odbywały się one w ramach godzin lekcyjnych np. na języku polskim lub godzinach wychowawczych. W ramach profilaktyki uczniowie uczestniczyli też w obchodach Światowego Dnia Rzucania Palenia czy akcji bicia światowego rekordu w ramach Europejskiego Dnia Przywracania Czynności Serca. W jednej ze szkół zorganizowano Tydzień Przeciwdziałania Agresji pod hasłem „Stop Agresji”.

W większości szkół ewaluacja programów profilaktycznych polegała na uzyskaniu informacji zwrotnych od uczestników poprzez wypełnienie ankiet, które dały obraz wartości prowadzonej profilaktyki oraz ukazały potrzebę realizacji i chęć uczestniczenia dzieci w tego rodzaju zajęciach. Badanie wartości i cech konkretnego programu odbywało się poprzez tworzenie i wystawę prac plastycznych o tematyce profilaktycznej,

Zapobiegać czy resocjalizować?

czy wykorzystanie innych rozwiązań twórczych (wiersz, piosenka, pantomima itp.) oraz przeglądów profilaktycznych (teatry, teatrzyki, występy, przedstawienia kółka teatralnego *Pod napięciem*), jak i debat np. „Palić – nie palić? – oto jest pytanie”, „Mamy prawo i głos”.

Programy profilaktyczne prowadzone były ogółem w 120 oddziałach klasowych, z czego 51 stanowiły klasy I–III, a 69 klasy IV–VI. W sumie we wszystkich badanych szkołach prowadzono w ciągu roku szkolnego 2013/2014 aż 45 programów ogólnodostępnych i zalecanych przez MEN i 25 programów autorskich i lokalnych.

Celem przybliżenia tematyki programów realizowanych w szkołach podstawowych poniżej zaprezentuję te programy, które wykorzystywane były w edukacji najczęściej. Pierwszym z nich będzie program „Spójrz inaczej”, którego autorami są Andrzej i Tomasz Kołodziejczyk oraz Ewa Czemierowska. Zasadniczym celem programu jest rozwijanie osobowości ucznia oraz zdolności przystosowanie społecznego przez trenowanie istotnych umiejętności życiowych. Program ten opracowany został dla trzech grup odbiorców, a mianowicie: dla dzieci z klas I–III, IV–VI oraz uczniów I i II klasy gimnazjalnej. Długość trwania programu przewidziana jest na 24 spotkania odbywające się raz w tygodniu. Składa się on z kilku bloków tematycznych. Należą do nich: Postrzeganie siebie i swoich uczuć, Budowanie poczucia własnej wartości, Uczestnictwo w grupie, Rozwiązywanie problemów i Troska o własne życie.

Uzupełnieniem programu „Spójrz inaczej” jest program „Spójrz inaczej na agresję” przytoczonych wyżej autorów. Realizacja tego programu miała miejsce w dwóch badanych szkołach. Program ten poszerzony jest o problematykę agresji i przemocy. Jego głównym celem jest wyuczenie umiejętności radzenia sobie z przemocą płynącą z zewnątrz oraz negatywnymi emocjami.

Kolejnym najczęściej prowadzonym programem w szkołach podstawowych był program z zakresu profilaktyki antynikotynowej „Nie pal przy mnie proszę!” pod redakcją Janusza Szymborskiego realizowany w ramach Programu Ograniczania Zdrowotnych Następstw Palenia Tytoniu w Polsce. Głównym celem programu jest zmniejszenie narażenia dzieci na bierne palenie tytoniu. Program ma również na celu uporządk-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

kowanie i poszerzenie informacji na temat zdrowia, ukształtowania u dzieci postaw odpowiedzialności za własne zdrowie, uświadomienie im, że palenie tytoniu jest szkodliwe dla zdrowia, uwrażliwienie dzieci na szkodliwe oddziaływanie dymu tytoniowego związane z biernym paleniem oraz przyczynienie się do wzrostu kompetencji rodziców w zakresie ochrony dzieci przed dymem papierosowym. Niniejszy program realizowany był w klasach I–III, niektóre jego elementy poruszane były też w trakcie zajęć w klasach IV. Zasadniczym założeniem programu jest wykształcenie u dzieci świadomej umiejętności radzenia sobie w sytuacjach, kiedy są narażane na wdychanie dymu tytoniowego. Realizatorami programu we wszystkich szkołach byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Program przeprowadzony był w formie pięciu warsztatów wyjaśniających, co to jest zdrowie i od czego zależy; co i dlaczego szkodzi zdrowiu; co robić, kiedy życie jest zagrożone oraz w formie warsztatu kończącego zajęcia pod tytułem: Nie pal przy mnie proszę!

Wartościowym programem realizowanym w jednej ze szkół podstawowych jest program wychowawczo-profilaktyczny „Strażnicy Uśmiechu”, którego autorką jest Serbka Nady Ignjatović-Savić. Program ten został zaadoptowany do realizacji w polskich szkołach przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Stanowi on cykl zajęć psychoedukacyjnych, składających się z 32 scenariuszy, przeznaczonych dla dwóch grup odbiorców, a mianowicie: dla dzieci w wieku od 5 do 10 lat (część 1 – klasy I–III) oraz dla uczniów w wieku od 10 do 15 lat (część 2 – klasy IV–VI). Zaleceniem zawartym w programie jest jego realizacja w ciągu jednego roku szkolnego, podczas kolejnych tygodni, w miarę możliwości bez dłuższych przerw pomiędzy zajęciami. Nauczyciele i pedagog prowadzący zajęcia zostali wcześniej przeszkoleni w zakresie realizacji treści programu.

Celem programu jest wspomaganie rozwoju samoświadomości, kształtowanie umiejętności życiowych oraz społeczno-emocjonalnych dzieci i młodzieży. Wspólne zajęcia prowadzone w atmosferze zabawy pomagają dzieciom m.in.: osiągnąć emocjonalną stabilizację; przyczyniają się do rozwijania zdolności i przezwyciężania trudnych stanów emocjonalnych; uczą wyrażania własnego zdania oraz lepszego rozumienia i szanowania siebie i innych, budowania zaufania do innych; rozwijają

Zapobiegać czy resocjalizować?

poczucie własnej wartości, doskonałą umiejętność porozumiewania się z ludźmi.

Program „Strażnicy Uśmiechu” część I zakłada, że zakres tematyczny warsztatów psychoedukacyjnych skierowanych do uczniów klas I–III powinien być zrealizowany w przeciągu 32 spotkań zatytułowanych: Samoświadomość, Moje miejsce relaksu, Co mnie martwi, Wyrażanie uczuć, Komunikacja uczuć, Komunikacja i nieporozumienia, Współpraca, Sny, Moja złość, Skarżypyta, Konflikty, Strach, Smutek, Moje pragnienia, Ja i jak mnie widzą inni, Miłość, Prawa dzieci, Mogę swobodnie się wypowiadać, Wymarzona szkoła.

W części II programu przeznaczonej dla uczniów klas IV–VI uwzględniono następujące tematy: Poznajemy się, Kochajmy siebie, Idealne miejsca relaksu, Wyrażanie uczuć, Moja złość, Konstrukttywne rozwiązywanie konfliktów, Strach, Smutek, Moje obowiązki, Wartości, Zdrowie, Cele – spojrzenie w przyszłość, Prawa młodych, Miłość.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie zgromadzonych danych można stwierdzić, iż profilaktyka w szkole odgrywa znaczącą rolę i wzbogaca proces edukacji dzieci. Na przykładzie kilkunastu szkół województwa podkarpackiego możemy przyjąć, iż programy profilaktyczne realizowane są systematycznie. Dotyczy to zarówno szkół położonych na terenach miejskich, jak i wiejskich. Należy zauważyć, że w szkołach realizowane są nie tylko programy ogólnodostępne, rekomendowane przez ministerstwo, ale również realizowanych jest szereg programów autorskich i lokalnych skonstruowanych na potrzeby szkoły i wynikających z zaobserwowanych trudności przejawianych na terenie danej placówki. Aktualnie nie zapomina się też o prowadzeniu działań zawartych w szkolnym programie profilaktyki.

Zanotowane podczas wywiadu informacje pozwalają na stwierdzenie, że we współczesnej szkole prowadzi się wiele programów profilaktycznych i działań zmierzających do ograniczania i likwidowania niekorzystnych zachowań dzieci, inicjujących i wzmacniających czynniki

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

chroniące oraz wspomagających młodego człowieka w podejmowaniu korzystnych i pożądanых społecznie decyzji.

Zadowolające jest to, że programy profilaktyczne rzeczywiście są realizowane, jest ich coraz więcej i są stosowane coraz częściej. Poprzez dostęp do różnorodnych opracowań naukowych oraz szkoleń i kształcenia zwiększyła się również wiedza pedagogów na temat skuteczności działań profilaktycznych. Coraz częściej prowadzi się też ewaluację poczynionych działań profilaktycznych.

W realizacji profilaktyki ważne byłoby, aby działania miały charakter permanentny i długofalowy, gdyż wtedy przynoszą oczekiwane rezultaty. Dobrze byłoby też prowadzić programy profilaktyczne wykorzystując całą tematykę w nich zawartą, nie tylko ich elementy. Profilaktyka jest jedną z najtańszych metod zapobiegania niekorzystnym zjawiskom życia codziennego, mimo to warto byłoby pamiętać o doposażeniu szkół w środki finansowe umożliwiające prowadzenie zajęć np. poza lekcjami przewidzianymi programem nauczania. Można byłoby też zastanowić się nad realizacją programów profilaktycznych w trakcie tzw. „godzin karcanych” (Art. 42 ust. 2 pkt. 2 KN).

Należałoby też skoncentrować się nad kwestią skuteczności programów rekomendowanych przez MENiS a programów autorskich, które z nich w konkretnych środowiskach są lepsze i dlaczego? Wskazane byłoby przeprowadzenie profesjonalnych badań naukowych, aby uzyskać rzetelne informacje na temat poziomu efektywności niektórych rekomendowanych programów czy wybranych programów autorskich.

Jak dowodzą dotychczasowe wyniki badań naukowych oraz własne obserwacje czynione na terenie szkół należy jednoznacznie stwierdzić, iż programy profilaktyczne przynoszą oczekiwane rezultaty, zatem warto je realizować już wśród najmłodszych.

Bibliografia

- Boyd G. (1995), *Badania ewaluacyjne w USA*, „Alkoholizm i Narkomania” nr 2/1995.
Dziewięcki M. (2002), *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole*, Wyd. Rubikon, Kraków.

Zapobiegać czy resocjalizować?

- Gaś Z.B. (red.) (2004), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, „Fundacja Masz Szansę”, Lublin.
- Gaś Z.B. (1998), *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, UMCS, Lublin.
- Gaś Z.B. (red.) (1994), *Uzależnienia skuteczność programów profilaktycznych*, WSiP, Warszawa.
- Łukawska M. (2010), *Skuteczność edukacyjnych programów profilaktycznych realizowanych w klasach I-III*, POLIANNA, Krasnystaw.
- Ostaszewski K. (2003), *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania i ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wyd. Scholar, Warszawa.
- Szymańska J., Ziemska J. (2002), *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] Świątkiewicz G. (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.

WYRÓWNYWAĆ SZANSE CZY RESOCJALIZOWAĆ? ANALIZA SYMPTOMÓW NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO W KONTEKŚCIE SYTUACJI SZKOLNEJ UCZNIA

Beata Ciupińska

Spółeczna Akademia Nauk

Equalize or rehabilitate? Analysis of the symptoms of social maladjustment in the context of the pupil's school situation

Abstract: Problem behaviors of children and adolescents are a serious challenge to the pedagogical practice. During adolescence the social environment of the child – then a teenager – shapes the sphere of its influence on social functioning: pro-social attitude, constructive of behaviors, picture of reality.

Deficits in physical skills, social skills or psychological skills are important indicators of risk of social maladjustment, which disclose, among others, in the course of compulsory education. It is therefore important to identify the symptoms of a faulty implementation of the role of pupil and to launch of the intervention in terms of overcoming problems with learning, discipline and impulse control.

In the material have been indicated risk factors that can be eliminated by using psycho-pedagogical support for pupil. Due to their chances may be even up by overcoming deficits and improving disturbed functions.

Keywords: social maladjustment, socialization, educational problems

Wprowadzenie

Problem nieprzystosowania społecznego młodego pokolenia znajduje się w centrum uwagi zarówno przedstawicieli nauk społecznych jak i praktyków zajmujących się wychowywaniem i kształceniem. Dysfunkcyjne zachowania dorastających Gaś [1995] ujmuje w następujące kategorie:

- poznawczo-emocjonalną zawierającą: niską samoocenę, impulsywność, negatywne postawy wobec szkoły, niski rozwój poznawczy i ni-

Zapobiegać czy resocjalizować?

skie aspiracje w zakresie poziomu wykształcenia;

- behawioralną obejmującą: łamanie dyscypliny szkolnej, zachowania przestępcze, zachowania aspołeczne, używanie środków odurzających;
- sieci społecznej dotyczącą: uwikłania w zachowania dysfunkcyjne oraz różne formy dezorganizacji życia rodzinnego.

Warto podkreślić, że nieakceptowane społecznie zachowania młodzież podejmuje na skutek stresu, presji rówieśniczej oraz braków w zakresie umiejętności porozumiewania się, rozwiązywania problemów i adekwatnej samooceny. Jednocześnie, nie trzeba nikogo przekonywać, że obecnie dojrzewanie człowieka staje się coraz bardziej skomplikowane z uwagi na zmieniające się obyczaje i występujące sprzeczności w głoszonych ideach oraz preferowanych systemach wartości.

Znamienny jest fakt, że dorośli najczęściej zaczynają interesować się nastolatkiem wówczas, gdy jego postępowanie i styl życia noszą znamiona zachowań ryzykownych. Notoryczne nieprzygotowanie do lekcji, pogorszenie ocen, zagrożenie drugorocznością, unikanie lekcji – wagary, łamanie norm i zasad obowiązujących w szkole, zaburzone relacje z kolegami i koleżankami szkolnymi, niestosowne zachowanie wobec nauczycieli i innych pracowników szkoły – to sytuacje, które mobilizują rodziców i nauczycieli do okazania zainteresowania dorastającym uczniem i jego sprawami.

Wczesne rozpoznanie symptomów wadliwej realizacji roli ucznia ma kluczowe znaczenie dla podjęcia działań interwencyjnych w zakresie przewycięzania problemów z nauką, dyscypliną i kontrolą impulsów. Dopiero w sytuacji, kiedy socjalizacja przebiega wadliwie i nie przynosi zadowalających rezultatów – w zależności od rangi problemów oraz stopnia wykolejenia społecznego – pozostaje do wykorzystania oferta wychowawczo-resocjalizacyjna lub resocjalizacyjna.

Nastolatek w roli ucznia

Dorastanie przebiega gwałtownie, często określane jest jako „czas burzy”, ponieważ towarzyszy mu chwiejność emocjonalna wywołana intensywnymi zmianami hormonalnymi.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Wśród prawidłowości czasu adolescencji wymienia się najczęściej:

- poszukiwanie celu i sensu życia,
- określenie tożsamości,
- niechęć do stosowania norm i zasad narzuconych przez dorosłych,
- nadanie szczególnego znaczenia środowisku rówieśniczemu.

Rzeczywistość, w której obecnie nastolatek wchodzi w dorosłość, charakteryzuje się słabością działań wychowawczych. Jest to efekt poddawania próbie dotychczasowych wartości i powszechnie uznawanych normy. Korupcja, spektakularne kariery biznesmenów a z drugiej strony ubożenie społeczeństwa czy narastająca niepewność o jutro. Specjaliści różnych dziedzin podkreślają postępujący kryzys więzi społecznej i kryzys zaufania. Trudno jest kształtować zdrowy rozsądek, pobudzać do poszukiwania prawdy czy zwalczać konsumpcjonizm w warunkach postępującej brutalizacji życia, chaosu aksjologicznego i normatywnego reguł prawnych i obyczajowych, bezrobocia wpływającego na utrwalanie się poczucia niepewności i niewiary w pomyślność podejmowanych działań. Dorastając w takich warunkach – młodzież przybiera postawy ilustrujące preferowany styl życia, ustala własną hierarchię wartości, określa własne aspiracje życiowe, kierując się przy tym poglądami rodziców oraz sytuacją rodzinną.

Nastolatek to nie tylko dorastający syn czy córka, ale przede wszystkim uczeń realizujący obowiązek szkolny. Wypełnianie roli ucznia zdaje się być bardzo poważnym wyzwaniem, gdyż uzyskanie aprobaty ze strony nauczycieli uzależnione jest od zachowania nastolatka i jego sprawności działania w obszarze kompetencji szkolnych. Skupianie uwagi, stosowanie się do poleceń, a przede wszystkim sprawne i staranne wykonywanie zadań warunkują przychylny stosunek nauczycieli, a co za tym idzie akceptację kolegów szkolnych – szczególnie na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym.

Pamiętajmy jednak, że celem wychowania jest kształtowanie osobowości. Nauczyciel, wychowawca, pedagog podejmując świadome, celowe i planowe działania wpływa na zmiany w strukturze psychicznej wychowanka oraz na jego działalność. Powinien w związku z tym dążyć do ukształtowania dojrzałej osobowości podopiecznych, o której zdaniem

Zapobiegać czy resocjalizować?

K. Ostrowskiej [2000, s. 61–62] decydują między innymi: samokontrola, spójny i hierarchiczny system wartości, umiejętność stawiania długofalowych zadań, odporność na frustrację, umiejętność wyrażania i rozpoznawania własnych i cudzych stanów emocjonalnych, zdolność do przekraczania ograniczeń biologicznych, psychicznych i społecznych, odpowiedzialność, oraz poczucie tożsamości.

Mimo wielu kontrowersji, czas adolescencji, w żadnym razie nie powinien kojarzyć się wyłącznie z pejoratywnymi doświadczeniami. Wymóg pokonywania przeszkód czy sytuacja kryzysu są równocześnie możliwością rozwoju psychologicznego – trudne sytuacje i trudne wybory są „siłą napędową” rozszerzania własnego pola poznawczego oraz dostarczają okazji do nowych doświadczeń emocjonalnych. M. Orwid i K. Pietruszewski [1996] bardzo wyraźnie podkreślają, iż adolescencja przynosi więc szansę zmiany i rozwiązania wcześniejszych problemów i konfliktów rozwojowych.

Symptomy zagrożenia niedostosowaniem społecznym

Trudności w zachowaniu dorastającego ucznia nie pojawiają się nagle. Wcześniej ujawniały się symptomy świadczące o indywidualnych potrzebach i utrudnieniach w rozwoju konkretnego nastolatka. Społeczne otoczenie dziecka oraz warunki panujące w środowisku rodzinnym i szkolnym wywierały wpływ na kształtowanie się jego indywidualnych cech poprzez:

- dostarczanie wiedzy o świecie,
- modelowanie prospołecznej postawy,
- utrwalanie konstruktywnych zachowań.

Zasoby, które otrzymało dziecko można sprowadzić do trzech wymiarów: skłonności i awersje, predyspozycje i ograniczenia oraz możliwości i ułomności.

Dzieci, które otrzymywały wsparcie, miały możliwość zaspokojenia indywidualnych potrzeb (emocjonalnych, społecznych oraz poznawczych) i dorastały w sprzyjających socjalizacji warunkach, najprawdopodobniej nie będą przejawiały problemów z zachowaniem w czasie adole-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

scencji. Wiadomym jest, że zaspokojenie podstawowych potrzeb ma zasadnicze znaczenie dla pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Ich deprivacja wpływa negatywnie na rozwój psychofizyczny jednostki a nawet może doprowadzić do jego opóźnienia lub zaburzeń w przystosowaniu społecznym. Bezdyskusyjny jest fakt, że potrzeby są nieodłącznym składnikiem procesu kształtowania osobowości. Ich rola znacznie wzrasta, jeżeli rozpatrujemy rozwój dziecka sprawiającego problemy wychowawcze, gdyż uczeń, którego styl bycia postrzegany jest jako dysfunkcyjny, zazwyczaj nie wyraża własnych potrzeb wprost, lecz manifestuje je swoim zachowaniem.

Zaburzenia zachowania określa się, zgodnie z klasyfikacją ICD-10¹, jako utrwalone, powtarzające się wzorce zachowania cechujące się gwałceniem albo podstawowych praw innych, albo istotnych norm i reguł społecznych. Wśród objawów, które z łatwością można dostrzec obserwując jak nastolatek funkcjonuje w roli ucznia, występują m.in. wybuchy złości, częste kłótnie z dorosłymi, częste niestosowanie reguł, częsta złośliwość i mściwość, częste wpadanie w gniew lub rozżalenie, kłamstwa, zrywanie obietnic, częste inicjowanie starć fizycznych, rozmyślne niszczenie własności innych, częste wagary. Wymienione przykłady zachowań, jeżeli są wyrażone wystarczająco silnie i trwają powyżej 6 miesięcy pozwalają rozpoznać zaburzenia w zachowaniu.

Oczywiście wśród kryteriów diagnostycznych wymienione są także gwałtowne przestępstwa – okrucieństwo wobec osób czy zwierząt, podpalanie, używanie broni (nie tylko strzelby czy noża, również kamieni, rozbitej butelki, kija) oraz ucieczki z domu, zmuszanie innych do aktywności seksualnej. Wskazane zachowania są jednak związane z pozaszkolną aktywnością dorastających i nie zawsze nauczyciele posiadają pełne informacje na ten temat. Reasumując, uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym mają trudności w zakresie:

- unikania szkodliwych czynników zewnętrznych i rozwojowych,
- modyfikowania lub konstruktywnego przezwycięzania ich,
- radzenia sobie z bodźcami stresowymi.

¹ ICD-10 to Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych.

Zapobiegać czy resocjalizować?

Wskazane deficyty uniemożliwiają im skuteczne funkcjonowanie, początkowo w roli ucznia, a później w dorosłym życiu.

Analiza obszarów ujawniających się trudności

Podstawowym aspektem rozpatrywania symptomów wadliwego funkcjonowania społecznego nastolatków są kompetencje szkolne warunkujące odniesienie sukcesu szkolnego. Obejmują one zarówno sprawność w zakresie czytania, pisania i liczenia oraz zasób wiedzy o otaczającym świecie, jak i umiejętności warunkujące „przetrwanie” w roli ucznia – postępowanie zgodnie z poleceniami nauczyciela, skupianie uwagi na zadaniu, utrzymywanie porządku na ławce, staranne prowadzenie zeszytów, itp.

Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym uzyskują niskie oceny, gdyż mają trudności z opanowaniem umiejętności czytania i pisania lub mają niskie kompetencje w zakresie liczenia (mogą one wynikać z zaniedbywania obowiązków szkolnych, ale często ich powodem są niezdiagnozowane specyficzne trudności w nauce). Niedostateczne opanowanie podstawowych umiejętności szkolnych może przyczynić się w przyszłości do opóźnienia szkolnego, a powtarzanie klasy – z kolei – wiąże się niejednokrotnie z manifestowaniem zachowań dysfunkcyjnych, od złości i nieposłuszeństwa po apatię i bierność.

Z kolei deficyty w umiejętnościach określanych, jako „nawyki pracy”, tj. uwaga, koncentracja na zadaniu, słuchanie poleceń, czekanie na swoją kolej, udzielanie odpowiedzi, staranne wykonywanie zadań i kończenie ich, wyraźne pisanie – przekładają się na brak akceptacji, nie tylko przez nauczycieli, ale również kolegów szkolnych. Niejednokrotnie problemy z dyscypliną oraz brak trwałego zaangażowania w wykonywane zadania nie wynikają ze złej woli dziecka – impulsywność, nadmierna aktywność, brak uwagi, brak hamulców w reakcjach społecznych często wskazują na zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD).

Warto zaznaczyć, że krytyczne podejście rówieśników może prowadzić do odrzucenia, co dla nastolatka jest bardzo istotnym problemem, bo prawidłowością tego okresu rozwojowego jest nadawanie szczegól-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

nego znaczenia relacjom z równolatkami. Jeżeli zatem nastoletni uczeń nie będzie akceptowany przez zespół klasowy, poszuka sobie podobnych – również wykluczonych przez konstruktywne grupy.

Kolejnym ważnym obszarem jest obraz siebie i samoocena. Uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym łączy negatywny stosunek do samego siebie oraz niska samoocena. Warto podkreślić, że źródłem tych uprzedzeń nie są konkretne fakty, które kiedyś miały miejsce, ale ich interpretacja oraz znaczenie, jakie im się przypisuje. Przekonanie, że są niezdolni i nielubiani wzmacnia każda konfrontacja z sytuacją trudną, z którą nastolatek nie potrafi sobie konstruktywnie poradzić. Pociąga to za sobą poważne skutki – rozpoczynają się problemy z nauką i pojawiają się problemy z dyscypliną i kontrolą impulsów. Warto podkreślić, że mogą również ujawnić się zachowania bierne, wycofujące.

Ważnym aspektem trudności w funkcjonowaniu młodzieży jest komunikacja warunkująca kontakty społeczne. To dzięki nim kształtuje się zdolność rozumienia sposobu zachowania, myślenia i uczuć innych osób. Jest to z kolei niezbędne w nabywaniu umiejętności oddzielenia własnego punktu widzenia i sposobu myślenia od zapatrywań i koncepcji innych osób. Dla każdego człowieka możliwość porozumiewania się z innymi jest podstawowym warunkiem zaspakajania potrzeb, unikania frustracji oraz wymiany informacji. ludźmi. „Jest kluczem do poznania siebie i otaczającej rzeczywistości społecznej, do umysłowego porządkowania świata poprzez nazywanie przedmiotów, zjawisk, zdarzeń, określania ich cech i relacji między nimi. Bez możliwości komunikowania się zablokowane są drogi kształtowania się tożsamości, autonomii, odrębności człowieka, oraz w znacznym stopniu możliwości uczenia się i rozwoju w sferze poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej i społecznej” [Ciupińska, 2013, s. 68–69].

Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem mają trudności w nawiązywaniu satysfakcjonujących kontaktów z innymi, gdyż kłopotem dla nich jest:

- włączanie się do konstruktywnej grupy,
- nawiązywanie i podtrzymywanie przyjaźni,
- nawiązywanie interakcji z różnymi osobami – nie tylko kolegami,

Zapobiegać czy resocjalizować?

- zręczne kończenie rozmowy,
- żartowanie z tych samych rzeczy co rówieśnicy.

Należy pamiętać, iż relacje z innymi warunkuje nie tylko sprawna komunikacja interpersonalna (posługiwanie się technikami aktywnego słuchania, konstruowanie komunikatu JA, empatia, odczytywanie komunikatów niewerbalnych), ale także sprawność językowa (zasób słownictwa, jasność formułowania myśli, płynność mówienia).

Warto podkreślić, że umiejętności te, kształtowane na pierwszym poziomie edukacyjnym, warunkują jakość relacji z innymi przez całe życie.

Znaczącym obszarem dla ustalenia symptomów wskazujących na prawdopodobieństwo wadliwego przebiegu procesu socjalizacji jest poczucie kontroli warunkujące podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, odraczanie gratyfikacji oraz wyznaczenie życiowego celu. Niepokój rodziców, nauczycieli i wychowawców powinny wzbudzać zachowania nastolatka wskazujące, że ma on nieugruntowaną wiedzę o konsekwencjach podejmowanych decyzji, przejawia deficyty w obszarze wartości i postaw oraz nie potrafi wyznaczać realistycznych celów. Są to symptomy utrudnień w zakresie generowania kompetentnych decyzji i konsekwentnego ich realizowania.

Ważną kwestią jest również odraczanie gratyfikacji, czyli zdolność oczekiwania na nagrodę. Dążenie do natychmiastowego zaspokojenia potrzeb jest przejawem braku samokontroli. Z kolei posiadanie życiowego celu nadaje sens życiu ludzkiemu. Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym przejawiają skłonność do manifestowania nudy i pesymizmu. Nie widzą celu i sensu życia, dlatego są wyjątkowo podatni na uzależnienia. Nie troszczą się o karierę szkolną, nie widzą przyszłości, są przekonani, że nie mają nic do stracenia.

Konstruktywne radzenie sobie ze stresem, czyli właściwe podejście do lęku i niepokoju towarzyszącemu sytuacji trudnej, jest wyznacznikiem prawidłowego przystosowania społecznego. Uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym radzą sobie ze stresem za pomocą strategii ucieczkowych:

- stosując zachowania ekspresyjno-rozładowcze,
- izolując się,

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- zaprzeczając,
- reagując lękiem lub depresją.

Nieumiejętne radzenie sobie ze stresem jest zwiastunem poważnych problemów w okresie adolescencji. Ze stresem związane są zaburzenia nerwicowe:

- zaburzenia lękowe w postaci fobii, fobie społeczne, zaburzenia depresyjne;
- zaburzenia adaptacyjne;
- zaburzenia dysocjalne.

W świetle powyższych rozważań nasuwa się wniosek, że skoro stres może prowadzić do tak poważnych zaburzeń, a nie ma możliwości wyeliminowania go z życia, to ważne jest zdobycie umiejętności konstruktywnego przezwyciężania go. Szczególnym wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców jest pokazanie nastolatkom jak umiejętnie rozładować stres szkolny lub zamienić go na stres mobilizujący stawiając uczniom wymagania, którym mogą sprostać.

Funkcjonowanie społeczne młodego pokolenia możemy rozpatrywać na następujących płaszczyznach: kompetencje szkolne warunkujące odniesienie sukcesu szkolnego, obraz siebie i samoocena, poczucie kontroli, komunikacja warunkująca kontakty społeczne, konstruktywne radzenie sobie ze stresem. Jakiegokolwiek dysfunkcje ujawniające się we wskazanych wyżej obszarach funkcjonowania dziecka/ucznia sygnalizują niebezpieczeństwo ujawnienia się w czasie dorastania problemów związanych z prawidłowym przystosowaniem społecznym.

Podsumowanie

Większość zachowań problemowych ujawniających się w czasie dorastania wypływa z frustracji potrzeb psychicznych, nieumiejętności poradzenia sobie z trudnościami życiowymi oraz z trudności w realizacji celów życiowych. Nastolatek kłamie, bo jest to sposób na uniknięcie odpowiedzialności, bądź uzyskanie zwolnienia z wypełnienia obowiązku, często bywa środkiem do osiągnięcia pożądanego celu lub ochrony własnej prywatności przed dorosłymi. Fascynacja niektórymi gatunkami

Zapobiegać czy resocjalizować?

muzyki rockowej, przekazującej negatywne treści (gloryfikowanie narkotyków, alkoholu, eksponowanie okultyzmu, sadyzmu, przemocy, itp.) często jest przejawem buntu wobec norm i autorytetów. Przynależność do destruktywnych grup wiąże się z obietnicą zaspokojenia potrzeb miłości, akceptacji, zrozumienia, samodzielności a jednocześnie oparcia i przynależności do grupy.

W życiu każdego człowieka bardzo ważna jest potrzeba sukcesu. Nastolatek w roli ucznia rzadko ma okazję, aby ją zaspokoić. Szkoła wspomaga w tym zakresie tylko najzdolniejszych a uczniowie tzw. przeciętni, stanowiący znakomitą większość (!) oraz przejawiający trudności muszą szukać poza szkołą zaspokojenia tej potrzeby. Najczęściej towarzyszą temu coraz trudniejsze relacje z rodzicami. Adolescent szukając więc grupy, która go zaakceptuje takim jakim jest i popada w destrukcyjne środowisko, podejmuje zachowania ryzykowne.

Nasuwa się pytanie, jakie działania podjąć aby uchronić młodego człowieka przed zapowiadającymi się problemami? Z pewnością warto uporządkować świat ucznia – ustalić które zachowania nie są przejawem złej woli nastolatka, lecz konsekwencją m.in.: zaniedbań w środowisku rodzinnym, trudności w nauce lub specyficznych trudności w nauce (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zaburzeń w komunikacji językowej (jąkanie, zaniedbane wady artykulacyjne), zespołu nadpobudliwości psychoruchowej, niezdiagnozowanego zespołu Aspergera czy Płodowego Zespołu Alkoholowego (FAS).

Ważne jest również skupienie się na wyrównaniu braków edukacyjnych w celu umożliwienia nastolatkowi odniesienie sukcesu szkolnego, co z kolei wpłynie korzystnie na zainteresowanie go nauką szkolną – stanowiące ważny czynnik chroniący przed podejmowaniem zachowań ryzykownych.

Ochrona młodego pokolenia przed konfliktem z normami społecznymi, jak podkreśla Sikorska [2013], to przede wszystkim zabezpieczenie dorastających przed przykrościami życia. Zatem wyposażenie ich w umiejętność konstruktywnego radzenia sobie z lękiem, niepokojem i sytuacjami trudnymi. Wskazanie skutecznych sposobów nawiązywania relacji z innymi oraz przygotowanie do stawiania realistycznych celów i konsekwentnego realizowania ich.

Bibliografia

- Ciupińska B. (2013): *Praca terapeutyczna i rewalidacyjna w aspekcie zaleceń zawartych w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] Kamiński A. (red.), W dążeniu do skutecznej resocjalizacji, OSPR – Uniwersytet Wrocławski, Warszawa.
- Gaś B.Z. (1995): *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Klasyfikacja Zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, (1998), Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Kraków – Warszawa.
- Orwid M., Pietruszewski K. (1996), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Collegium Medicum UJ, Kraków.
- Ostrowska K. (2000): *Nie wszystko o wychowaniu*, CMPP-P MEN, Warszawa.
- Sikorska D (2013), *Resocjalizacja przez sport i turystykę w opinii wychowanków i wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, [w:] Kamiński A. (red.), W dążeniu do skutecznej resocjalizacji, OSPR – Uniwersytet Wrocławski, Warszawa.

Zapobiegać czy resocjalizować?

ROLA KURATORA SPOŁECZNEGO W SOCJALIZACJI DZIECKA NIEDOSTOSOWANEGO SPOŁECZNIE

Arkadiusz Marzec, Ryszard Stefaniak

Akademia Jana Długosza w Częstochowie

The role of the guardian of social the socialization of the child socially unadjusted

Abstract: The institution of a judicial trustee is a distinctive type of social institution superintendent and its functioning in the Polish legal system and the Polish justice system has a long tradition. This institution dates back to its interwar period and is much older than the institution of judicial trustee training. Curators are numerous social, covering nearly 30 000 group of people (28 804 people – data from 2005), very diverse in terms of education, experience and qualifications. They represent all that time, practically since 1935 an important element of socialization of society, and after the introduction of the legal system of the institution superintendent training, after 1986, the invaluable assistance in the performance of tasks by professional curators. For many years, notes a steady increase in the quality of work probation officers, which is largely due to the fact that currently this function is invoked most often people with high qualifications.

Key words: guardianship court, caseworker, juvenile, inspection, supervision, environmental history, casework.

Wstęp

Początki kurateli sądowych wiążą się z dekretem Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 r. [Dziennik Praw nr 14, poz. 171 ze zm.], którego mocą utworzone zostały sądy dla nieletnich. Na fundamencie dekretu, dnia 26 lipca 1919 r. [Dziennik Praw, nr 63, poz. 378] Minister Sprawiedliwości wydał Rozporządzenie dotyczące utworzenia sądów dla nieletnich. W oparciu o powyższe dokumenty utworzone zostały sądy dla nieletnich: w Warszawie, Łodzi i Lublinie. Ich zadaniem było rozpatry-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

wanie sprawy karnych osób nieletnich do ukończenia przez nich siedemnastego roku życia. Rozporządzeniem tym regulowano również kwestię tzw. opiekunów społecznych. Byli oni powoływani przez sędziego, a do ich zadań należało gromadzenie informacji nt. nieletnich, opieka „nad nieletnim, pozostającym pod dozorem rodzicielskim, lub gdy dozór rodzicielski wymaga jeszcze dodatkowej kontroli odpowiedzialnej” oraz nadzorowanie nieletnich, wobec których zawieszono wykonywanie kary [Jedynak, Stasiak 2008, s. 17–18].

Dnia 25 czerwca 1935 r. nastąpiła zmiana w instytucji kurateli dla nieletnich, którą obrazuje rozporządzenie o kuratorach nieletnich [Dz. U. nr 46, póź. 316]. Na jego mocy zrezygnowano z zawodowego modelu kurateli i zastąpiono go modelem społecznym. Wskazano, że kurator dla nieletnich jest funkcją honorową i z tego względu może być ona wykonywana przez osoby mające odpowiednie kwalifikacje „w zakresie opieki nad dzieckiem moralnie zaniedbanym” [Jedynak, Stasiak 2008, s. 17–18]. Kurator powoływany był przez prezesa sądu apelacyjnego. Liczbę kuratorów dla nieletnich w poszczególnych sądach apelacyjnych wskazywał Minister Sprawiedliwości. Kolejne zmiany prawodawcze miały miejsce w roku 1951, kiedy to wydane zostało Rozporządzenie o kuratorach sądowych dla nieletnich [Dz. U. Nr 25, póź. 188]. Zgodnie z jego postanowieniami kurator dla nieletnich stawał się organem pomocniczym sądu, zaś charakter jego kurateli nadal miał charakter społeczny.

Dnia 13 lutego 1959 r. wydano Rozporządzenie o kuratorach sądowych dla nieletnich [Dz. U. Nr 18, póź. 113], którym powoływano kuratorów dla nieletnich. Nie zrezygnowano jednak z kuratorów społecznych [Pawlicka 2007, s. 15–18].

Kuratela dla dorosłych powstała znacznie później niż instytucja kuratora dla nieletnich, w roku 1958. Poprzedziła ten fakt Ustawa z 29 maja 1957 r. o warunkowym zwolnieniu osób odbywających karę pozbawienia wolności [tekst pierwotny Dz. U. nr 31]. Dnia 15 stycznia 1958 r. opublikowano rozporządzenie [Dz. U. nr 10, póź. 35], wprowadzające instytucję kuratorów sądowych dla nadzoru nad warunkowo zwolnionymi.

W dziejach kurateli dla dorosłych ważnym faktem było uchwalenie w 1969 r. znowelizowanej kodyfikacji karnej, co skutkowało zmianą aktu

Zapobiegać czy resocjalizować?

prawnego regulującego instytucję kurateli dla dorosłych. Dnia 2 kwietnia 1971 r. wydane zostało Rozporządzenie dotyczące dozoru i nadzoru ochronnego [Dz. U. nr 9, poz. 95 ze zm.], zgodnie z którym kurator zawodowy zajmował się całokształtem czynności resocjalizacyjnych w swoim okręgu, wynikających z orzeczeń sądu powiatowego, jak również innych, zleconych przez sąd wojewódzki [Jedynak, Stasiak 2008, s. 20–21].

Kolejnym etapem w historii kurateli sądowej jest okres powojenny, który kończy Rozporządzenie z dnia 24 listopada 1986 r. w sprawie kuratorów sądowych [Dz. U. nr 43, poz. 212 ze zm.]. Istotną zmianą w tym okresie stało się jej organizacyjne i merytoryczne powiązanie z sądami powszechnymi, poszerzanie kompetencji kuratora sądowego oraz przeobrażenie kurateli z typowo społecznej przez społeczno-zawodową do zawodowo-społecznej.

Istotne znaczenie w analizowanym aspekcie ma Ustawa z 20 czerwca 1985 r. prawo o ustroju sądów powszechnych [Dz. U. nr 31, poz. 137 tekst pierw.], zwiększająca rolę kuratora sądowego w sądownictwie powszechnym oraz umożliwiającą połączenie kompetencji kuratora sądowego dla dorosłych i kuratora rodzinnego – funkcji pełnionych zawodowo lub społecznie. Na podstawie wspomnianej ustawy wydano Rozporządzenie z 24 listopada 1986 r. w sprawie kuratorów sądowych [Dz. U. nr 43, poz. 212 ze zm.], które mimo wielu zmian organizacyjnych, nie wprowadziło ostatecznie zmiany modelu kurateli sądowej. Lata dwięćdziesiąte XX wieku miały zapoczątkować etatyzację kurateli [Jedynak, Stasiak 2008, s. 23–24].

Dwie ostatnie dekady XX w. stały się dla kuratorów sądowych czasem kształtowania się tożsamości zawodowej oraz własnej odrębności na tle innych sądowniczych grup zawodowych. Dnia 27 lipca 2001 r. uchwalona została Ustawa o kuratorach sądowych. Stała się ona efektem prac przedstawicieli środowiska kuratorskiego, politycznego i naukowego oraz przedstawicieli resortu sprawiedliwości [Paszkievicz 2012, s. 65]. Wypracowano wówczas koncepcje organizacji służby kuratorskiej, jej metodycznej odmienności, samorządu kuratorskiego szczebla lokalnego i krajowego oraz konkretne rozwiązania legislacyjne [Jedynak, Stasiak 2008, s. 24–25]. Mimo, iż od początku obowiązywania nowej regula-

cji prawnej względu natury obiektywnej i subiektywnej sugerowały konieczność dalszych zmian kuratorom udało się zachować dotychczasowy kształt organizacyjno-prawny [Jedynak, Stasiak 2008, s. 65].

Pojęcie oraz klasyfikacja kuratorów sądowych

Zgodnie z art. 115 § 13 pkt 3 Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny [Dz. U. z 1997 r. nr 88, póź. 553 z późn. zm.], kurator sądowy jest funkcjonariuszem publicznym, który pełni swoje obowiązki w zespole kuratorskiej służby sądowej. Kurator, wykonując orzeczenie sądu, realizuje zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym zgodnie z literą prawa. Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych [Dz. U. z 2001 r. nr 98, póź. 1071 z późn. zm.] kuratorów dzieli się na:

- kuratorów zawodowych,
- kuratorów społecznych.

Kuratorzy sądowi, którzy wykonują orzeczenia sądu w sprawach karnych, nazywani są kuratorami dla dorosłych, a ci wykonujący orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich – kuratorami rodzinnymi.

Kuratorzy rodzinni prowadzą nadzory w sprawach:

- opiekuńczych (ograniczenia władzy rodzicielskiej – art. 109 §2 pkt 3 Ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy [Dz. U. z 1964 r. nr 9, póź. 59 z późn. zm.];
- dotyczących nieletnich (zastosowanie środka wychowawczego określonego w art. 6 pkt 5 Ustawy z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich [Dz. U. z 2010 r. nr 33, póź. 1 78 z późn. zm.]; warunkowe zwolnienie z zakładu poprawczego; warunkowe odstąpienie od umieszczenia w zakładzie poprawczym; warunkowe zawieszenie umieszczenia w zakładzie poprawczym) [Bragiel, Badora 2005, s. 499–516].

Metody i sposoby pracy kuratora społecznego w socjalizacji społeczeństwa

Kuratorzy społeczni z reguły wykonują dwa podstawowe rodzaje zadań: pełnią nadzory lub dozory i przeprowadzają wywiady środowiskowe. Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich przewiduje zastosowanie nadzoru kuratora w następujących sytuacjach:

- jako samoistnego środka wychowawczego, na podstawie art. 6 pkt 5 u.p.n.;
- jako środka tymczasowego, na podstawie art. 26 u.p.n., stosowanego także na zasadzie art. 74 § 2 i 3 u.p.n. w sytuacjach, kiedy wykonanie orzeczenia o umieszczeniu w zakładzie poprawczym, młodzieżowym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii natrafia na trudne do usunięcia przeszkody;
- jako środka probacyjnego, stosowanego w okresie próby wyznaczonym przez sąd w zamian za niewykonanie środka poprawczego.

Realizacja dozoru i nadzoru nad podopiecznym

Według *Słownika języka polskiego* dozór oznacza opiekę wyznaczaną nad kimś lub nad czymś, mającą na celu dopilnowanie wykonania czegoś, lub zapobieżenia czemuś; strzeżenie, pilnowanie, dogłębienie [Drabik 2007]. Podobnie ujęte jest określenie nadzoru według, którego nadzór to „sprawowanie kontroli, pilnowanie ludzi bądź rzeczy, opieka, kontrola” [Drabik 2007].

W ujęciu encyklopedycznym pojęcie dozoru kuratora zostało określone, jako forma oddziaływania wychowawczego na osobę skazaną z warunkowym zawieszeniem kary lub warunkowo przedterminowo zwolnioną od odbycia reszty kary pozbawienia wolności [Kaczorowski 2004].

Dozór próbowano zdefiniować także na gruncie prawa karnego, według którego nie jest zwykłym środkiem administracyjnym, który skazany mógłby odczuwać jako dolegliwość, lecz jest to środek służący roztoczeniu pieczy nad życiem skazanego i ułatwieniu mu pomyślnego przebiegu próby [Świda 1989, s. 305].

Na gruncie obowiązków kuratora sądowego istota sprawowania nadzoru od dozoru różni się tylko tym, że nadzór odnosi się do oddziaływania objętego zakresem czynności przez sąd rodzinny, natomiast dozór jest stosowany w pozostałych przypadkach, tzn. regulowanych w kodeksie karnym oraz karno-wykonawczym.

Julian Śpiewak wykazał, iż dozór jako instytucja prawa karnego realizowany jest środkami prawnymi, a także metodami wychowawczymi, przy czym środkami prawnymi są przede wszystkim zobowiązania nałożone przez sąd na dozorowanego oraz obowiązki wynikające z istoty dozoru. Zobowiązania te i obowiązki spoczywające na dozorowanym zawierają elementy wychowawcze, jakie występują w pedagogice, a celem ich jest kształtowanie prospołecznej postawy [Śpiewak 2000, s. 6–7].

Sposób postępowania kuratora przy realizacji wywiadów środowiskowych

Istotnym zadaniem kuratora sądowego jest przeprowadzanie wywiadów środowiskowych. Wywiad środowiskowy ma szczególne znaczenie dla sądu rodzinnego, który dążąc do ochrony dobra dziecka zagrożonego przez działania lub zaniechania jego rodziców lub opiekunów, względnie starając się odpowiednio zareagować na oznaki demoralizacji nieletnich, nie może obyć się bez informacji na temat osób, którym zamierza pomóc. Informacji o warunkach materialno-bytowych, więziach rodzinnych, uwarunkowaniach wychowawczych i środowiskowych, wreszcie o osobie dziecka, historii jego życia i rozwoju nie jest on w stanie uzyskać na sali rozpraw. Może je jednak otrzymać za pośrednictwem kuratora sądowego, który w drodze wywiadu w miejscu zamieszkania i środowisku życiowym osób, których postępowanie dotyczy, dokona odpowiednich ustaleń faktycznych i diagnostycznych. Wywiad środowiskowy, jako rozmowa kierowana i celowa, połączona z obserwacją warunków bytowych i relacji zachodzących między uczestnikami postępowania, jest dla sądu rodzinnego ważnym źródłem informacji. W zależności od rodzaju i okoliczności sprawy kurator jest w stanie w drodze wywiadu zebrać liczne informacje o osobach, których dotyczy postępowanie sądowe, o ich środowisku, o przyczynach sytuacji i zdarzeń, które doprowadziły do ingerencji sądu, a nawet zaprojektować sposób

Zapobiegać czy resocjalizować?

reakcji sądu na stwierdzone dysfunkcje. Kuratorzy rodzinni wykonują co roku ponad 300 tysięcy, czyli na jednego kuratora przypada rocznie około 167 do 190 [KRK, 2004].

Metody pracy kuratora

Metodyka wychowania resocjalizującego opiera się na technikach, metodach i środkach realizacji zaleceń praktycznych, formułowanych przez teorię wychowania oraz projekty postępowania zorientowane na zmianę ustosunkowania jednostek wobec oczekiwań społecznych [Jedynak, Stasiak 2008, s. 225].

Grupa osób objętych nadzorem przez kuratora społecznego jest bardzo różnorodna, podobnie jak bardzo złożone są ich problemy, oraz jak różnorodne są oczekiwania stawiane przez ustawodawcę w imieniu społeczeństwa przed kuratorem sprawującym nadzór.

Oddziaływania kuratora przybierają odmienny charakter w zależności od tego, czy są one kierowane do osób dorosłych, odmienne są także oddziaływania względem małoletnich dzieci, których dobro jest zagrożone przez zawinione lub nieświadome działania ich rodziców, a inne względem nieletnich przejawiających oznaki nieprzystosowania społecznego. Z uwagi na powyższe nadzór staje się zadaniem kuratorskim zróżnicowanym pod względem rodzaju i liczby podejmowanych działań, ponieważ są one uwarunkowane specyficznymi potrzebami adresatów, jak też oczekiwaniami stawianymi kuratorowi przez sąd i społeczeństwo [Ostrowska, Paszkiewicz 2012, s. 11–26].

Różnorodność wymaga specyficznego podejścia do pracy z podopiecznymi oddanymi pod nadzór kuratora. Nie ma uniwersalnej recepty na wszelkie objawy niedostosowania społecznego, dysfunkcji rodziny czy też innych społecznie niepożądanych zjawisk społecznych. Konieczne jest zatem przyjęcie takiej metody działania w nadzorze, która zapewniłaby podejście zindywidualizowane do osób i ich problemów. Warunek ten w dużej mierze spełnia praca z indywidualnym przypadkiem, czyli *casework*.

Modele pracy Marka Heine

Przydatność pracy z indywidualnym przypadkiem w nadzorze kuratora sądowego potwierdziły badania Marka Heine na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia. Badając warunki efektywności nadzorów sprawowanych nad nieletnimi przez kuratorów społecznych, Marek Heine w swej pracy pt. „Warunki efektywności resocjalizacji nieletnich poddanych dozorowi sądowych kuratorów społecznych” rozróżnił cztery modele wykonywania nadzorów:

- *nadzór pozorny* – kiedy aktywność kuratora społecznego w nadzorze sprowadza się jedynie do terminowego składania sprawozdań, zawierających najczęściej ogólnikowe informacje o podopiecznych;
- *model kontrolno-informacyjny* – kurator koncentruje się na kontroli wyznaczonych przez sąd kierunków funkcjonowania rodziców i małoletniego/nieletniego, jego oddziaływania wychowawcze ograniczają się do ukazywania możliwych następstw nieprzestrzegania pewnych zasad postępowania, czy też niezrealizowania nałożonych przez sąd obowiązków;
- *model kontrolno-opiekuńczy* – kurator bierze na siebie rolę nie tylko kontrolera poczynań podopiecznych i wpływów środowiska na ich zachowania, ale także ingeruje w środowisko wychowawcze, w celu eliminowania z niego tych czynników, które mogą wywierać negatywny wpływ na sytuację podopiecznego;
- *model terapeutyczno-opiekuńczy* – ma, zdaniem autora badań, najwyższe walory wychowawcze i jako taki jest ze wszystkich najbardziej pożądanym. Ten sposób pełnienia nadzoru przez kuratorów jest stosunkowo najbardziej zbliżony do modelu pracy z indywidualnym przypadkiem (casework) [Heine 1982, s. 36–37].

W wyniku badań M. Heine doszedł do wniosku, że efektywność nadzoru jest w większym stopniu zależna od modelu wykonania nadzoru niż od stopnia trudności przypadku. Najwyższą efektywność stwierdził w nadzorze, który przybrał model terapeutyczno-opiekuńczy, najniższą natomiast – w modelu kontrolno-informacyjnym. Wyniki te potwierdziły się także w badaniach opublikowanych 10 lat później [Paskiewicz 1992].

Zasady pracy kuratora metodą *casework*

Casework jest metodą pracy socjalnej wywodzącą się ze Stanów Zjednoczonych. Pierwszego teoretycznego jej opracowania dokonał M. Richmond w 1922 r. Od momentu powstania przeszła ona istotną ewolucję, obecnie w jej obrębie wyróżnić można kilka modeli: model psychospołeczny, funkcjonalny, zorientowany na rozwiązanie problemu, modyfikacji zachowań. Z powyższych założeń wywodzi się terapia rodzinna, interwencja kryzysowa i resocjalizacja dorosłych. W początkowej fazie stosowania tej metody praca koncentrowała się na jednostce i jej potrzebach, z czasem więcej uwagi poświęcano jej wymiarowi społecznemu.

Według M. Richmond to *casework* to „sztuka rozwiązywania różnych problemów różnych ludzi przez zgodną współpracę z nimi w celu zgodnego i równoczesnego osiągnięcia ich własnego dobra i dobra społeczeństwa” [Paszkievicz 2006, s. 99–102].

S. Bowers wskazuje na *casework*, jako na kategorię sztuki. Uważa, że „praca z przypadkiem jest sztuką, w której znajomość nauki o stosunkach międzyludzkich oraz umiejętność utrzymywania takich stosunków wykorzystana jest do mobilizacji zdolności klienta i zasobów społeczności dla lepszego dostosowania jednostki do całości lub dowolnej części środowiska” [Skidmore, Theckeray 1988, s. 62].

G. Hamilton w swojej definicji akcentuje cel aktywizacji psychicznych sił osoby, której świadczona jest pomoc: „Celem pracy z przypadkiem jest zastosowanie doradztwa i świadczeń praktycznych w taki sposób, aby pobudzić i zachować psychiczną energię klienta, skłonić go do czynnego udziału w działaniach zmierzających do rozwiązania problemu” [Skidmore, Theckeray 1988, s. 62].

Warto także przywołać określenie Smalley'a: „Praca socjalna z przypadkiem jest metodą angażującą klienta (poprzez relację jeden do jednego) w proces świadczenia socjalnego dla dobra jego samego i dla dobra społecznego” [Skidmore, Theckeray 1988, s. 62].

Przytoczone określenia potwierdzają słuszność tezy, że ten rodzaj pracy jest szczególnie przydatny w pracy kuratora w nadzorze. Kurator, podobnie jak *caseworker*, współpracuje z podopiecznym w taki sposób, aby ten ostatni odkrył w sobie zasoby energii, która pomoże mu prze-

zwyciężyć problem. Praca kuratora w takim modelu nadzoru nie ogranicza się do kontroli zachowania podopiecznego czy wykonywania nałożonych przez sąd lub kuratora obowiązków, nie polega na wyłączeniu podopiecznego w załatwianiu trudnych spraw, na odbieraniu mu poczucia sprawczości, a przez to także poczucia odpowiedzialności za dokonywane wybory życiowe.

Kurator jest doradcą i przyjacielem, osobą udzielającą rady i oparcia, przedstawiającą możliwe konsekwencje dokonywanych przez podopiecznego wyborów. Efektem działań kuratora powinno być przygotowanie podopiecznego do dokonywania samodzielnych wyborów, które przynosiłyby pożytek zarówno jemu, jak i społeczności, w której żyje.

W odróżnieniu od pracy socjalnej prowadzonej tą metodą, nadzór kuratora nie wynika z dobrej woli podopiecznego, ale z decyzji sądu. Zawiera więc element przymusu, który zawsze, a w szczególności na początku kontaktów z kuratorem, wywołuje w podopiecznym w najlepszym razie dystans i obawę, niejednokrotnie opór, a czasem niechęć i wrogość. Ingerencja sądu następuje zazwyczaj wówczas, kiedy wyczerpano już wszystkie zasoby środowiska rodzinnego, kiedy problemy przybierają ostre, a nawet drastyczne formy. Często problemy te narażają i utrwalają się latami. Kurator sprawujący nadzór musi nie tylko przełamać barierę, która dzieli go od podopiecznego, ale także jak najszybciej dotrzeć do podstawowego problemu, z którego wyłoniły się dalsze, aż do stanu, który poprzedził ingerencję sądu.

Praca kuratora w nadzorze musi być metodycznie uporządkowana, opierać się na „programie naprawczym”. Przystępując do tej pracy, kurator społeczny musi mieć świadomość zasad rządzących pracą z indywidualnym przypadkiem. Ich przestrzeganie jest to jeden z istotnych warunków powodzenia tej pracy i osiągnięcia pozytywnych efektów. Zasady te powinny być respektowane przez cały czas pracy z podopiecznym, we wszystkich fazach trwania nadzoru [Paszkievicz 2012, s. 105–108]. Podejmując wobec podopiecznego działania, kurator sądowy powinien kierować się zasadami:

- reedukacji i wszechstronnego rozwoju osobowości,
- wszechstronnej i perspektywicznej opieki,

Zapobiegać czy resocjalizować?

- stawiania wymagań,
- akceptacji,
- respektowania [Czapów 1978, s. 11–13].

Zmierzając do postawienia diagnozy, kurator sądowy korzysta z takich narzędzi badawczych, jak: rozmowa, wywiad, własna obserwacja, wywiad środowiskowy, analiza dokumentów, w tym akt sprawy karnej, a także opinii specjalistycznych. Realizacja zaplanowanych w początkowej fazie dozoru zadań długoterminowych odbywa się przez systematyczne planowanie oraz realizowanie zadań częściowych. Stosowanie zasady polegającej na planowaniu zadań od najłatwiejszych i szybko osiągniętych do coraz trudniejszych i wymagających większego zaangażowania wzmacnia w dozorowanym wiarę we własne siły i uczy samodzielności [Bałandynowicz 1996, s. 115].

Rola społecznego kuratora sądowego w odzyskiwaniu i wzmacnianiu zdolności dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie na podstawie przeprowadzonych badań

Badania obrazujące problem roli społecznego kuratora sądowego w odzyskiwaniu i wzmacnianiu zdolności dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie przeprowadzono w województwie śląskim w listopadzie i grudniu 2013 r. Łącznie badaniem objęto 273 społecznych kuratorów sądowych, w tym 194 kobiety i 79 mężczyzn. W oparciu o analizę metryczki ankiet ustalono, że badana grupa reprezentuje różny przedział wiekowy (najliczniej reprezentowana grupa to 31–40 lat, najmniej liczebna grupa to 20–30 lat oraz powyżej 61 r.ż), oraz różny staż kuratorski (najliczniejsza grupa – 110 osób wskazuje na staż 1–5 lat, kolejna grupa 85 osób – staż 6–10 lat, najmniej liczebna grupa stażu kuratorskiego to 21–25 lat oraz 31–35 lat). Większość objętych badaniem osób posiada wyższe wykształcenie (190 osób), pozostałych 83 – wykształcenie średnie. Ankietowani reprezentowali też różne profesje – najbardziej liczebną grupę stanowią nauczyciele-pedagodzy (142 osoby), pozostałe mniej licznie reprezentowane zawody to: prawnicy, przedstawiciele policji, pracownicy socjalni, doradcy zawodowi oraz pracownicy urzędowo-administracyjni.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Właściwa część badań wskazuje na motywy skłaniające poszczególne osoby do pełnienia funkcji społecznego kuratora sądowego. Spośród najczęstszych odpowiedzi wyszczególnia się: chęć niesienia pomocy osobom niedostosowanym społecznie (250 osób) o odpowiedzialność za losy drugiego człowieka (199 osób). Pytanie ankietowe, odnoszące się do cech charakteru i osobowości, umożliwiających pełnienie funkcji społecznego kuratora sądowego wskazało, że aż najczęściej wymienianymi są: uczciwość, odpowiedzialność i konsekwencja (90% badanych), stanowczość, cierpliwość, szczerłość, wyrozumiałość, empatia (60–70% badanych), wytrwałość, zdecydowanie (50% badanych), determinacja i upór (40% badanych).

Ankietowani kuratorzy za szczególne aspekty działań społecznego kuratora w odniesieniu do podopiecznego – na podstawie wyborów ankietowych wielokrotnych – uznali: umożliwienie podopiecznemu funkcjonowania w społeczeństwie (259 osób), pomoc w rozwiązywaniu problemów podopiecznego (243 osoby), umożliwienie podopiecznemu funkcjonowania w rodzinie (229 osób), wydobywanie pozytywnych cech i wartości podopiecznego (208 osób), niesienie pomocy i wsparcia podopiecznemu (196 osób), pomoc podopiecznemu z zerwaniem z nałogiem (189 osób), wdrażanie zasad moralnych (135 osób) i uspołecznienie podopiecznego (116 osób).

Przeprowadzone badania pozwoliły na wyeksponowanie zjawisk patologicznych wśród podopiecznych ankietowanych społecznych kuratorów sądowych. Na podstawie wyborów wielokrotnych można wskazać na następujące zjawiska: uzależnienia (180 respondentów), kradzieże (129 respondentów), agresja fizyczna (97 respondentów), agresja psychiczna (89 respondentów), karalność członków rodziny (65 respondentów), agresja werbalna (49 respondentów) oraz nieumiejętność dostosowania się do norm obowiązujących w społeczeństwie (27 respondentów).

W pytaniu, odnoszącym się do czynników sprzyjających powstawaniu niedostosowania społecznego ankietowani wskazali: zaburzoną strukturę rodziny (266 osób), niekorzystne warunki ekonomiczno-materialne (ubóstwo, nędza) (142 osoby), demoralizacja (127 osób), niezaradność życiowa rodziny (126 osób), niska samoocena (99 osób), brak sukcesów życiowych (85 osób), kontakty z podkulturami dewiacyjnymi

Zapobiegać czy resocjalizować?

(60 osób), zaburzona struktura osobowości (34 osoby), choroby w domu rodzinnym (23 osoby), zaburzenia psychomotoryczne (10 osób).

W badaniach odniesiono się do reakcji podopiecznego na pojawienie się w przestrzeni rodziny społecznego kuratora sądowego – wskazano na respekt przed kuratorem (210 osób), zadowolenie z osoby, która może pomóc (105 osób), pozostałe, niżej reprezentowane to: niechęć do jego osoby (70 osób), obawa i lęk przed nim (51 osób). W odniesieniu do reakcji rodziny podopiecznego na pojawienie się osoby kuratora w większości odnotowano postawę przychylną, przyjazną lub obojętną (150 osób), pozostałe postawy to: nieprzychylność, nieprzyjazność i wrogość.

Badania pozwoliły na wskazanie umiejętności społecznego kuratora sądowego, niezbędnych w nawiązywaniu kontaktu z podopiecznym: umiejętność słuchania (200 osób), udzielanie porad i pomoc w rozwiązywaniu problemów podopiecznego (198 osób), łatwość w nawiązywaniu kontaktów (195 osób), poszanowanie godności drugiego człowieka (192 osoby), autentyczne zainteresowanie problemami podopiecznego (179 osób), komunikatywność (173 osoby), konsekwencja w działaniu (154 osoby), przyjazny stosunek do podopiecznego i jego rodziny (125 osób), umiejętność zdobywania zaufania (101 osób), cierpliwość (94 osoby), empatia (90 osób), życzliwość (89 osób), dyskrecja (69 osób), wrażliwość (59 osób), tolerancyjność (40 osób), okazywanie ciepła i szacunku (32 osoby).

Wyniki badań obrazują stosowanie przez kuratorów społecznych metod resocjalizacyjnych. Wyszczególniono: przekonywanie do zmiany postępowania (259 osób), ciąg rozmów (240 osób), wspólne analizowanie niewłaściwych zachowań (227 osób), doradzanie w podejmowaniu trudnych decyzji (217 osób), poddanie się właściwej terapii (190 osób), wskazanie zadań do wykonania (176 osób), pomoc rodzinie (154 osoby), udzielanie wsparcia emocjonalnego (93 osoby), wskazanie na konsekwencje (66 osób), oddziaływanie własnym autorytetem (54 osoby), stosowanie systemu kar i nagród (32 osoby).

Ankietowani kuratorzy w 55% oceniają wysoko wpływ stosowanych przez siebie metod oddziaływań na proces resocjalizacji, 35% określa go

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

jako średni, pozostałe 10% to odpowiedzi: niski, bardzo niski, nie mam zdania.

Do pozytywnych zmian w zachowaniu podopiecznych wg przeprowadzonych badań zalicza się: podjęcie pracy lub kształcenia (240 osób), lepsze funkcjonowanie w rodzinie (235 osób), zaniechanie kontaktu z negatywnie oddziałującą grupą (201 osób), lepsze funkcjonowanie w społeczeństwie (160 osób), chęć uczestniczenia w terapii (110 osób), poprawa sytuacji rodzinnej (70 osób).

Zakończenie

Podsumowując podjęte powyżej refleksje stwierdzić należy, że instytucja sądowego kuratora społecznego stanowi element procesu socjalizacji społeczeństwa. Kurator społeczny podczas wykonywania obowiązków, realizowanych w przestrzeni własnej miejscowości lub w jej bliskim sąsiedztwie zderza się z podopiecznymi, często wywodzącymi się ze środowisk dotkniętych patologią. Istotnym czynnikiem, świadczącym o patologicznych odniesieniach podopiecznych kuratora są wszelkiego typu uzależnienia. Na podstawie literatury przedmiotu oraz przeprowadzonych badań sformułować można wnioski końcowe:

- Badania dowodzą, że kuratorzy społeczni w pracy z dozorowanymi stosują najczęściej formy pracy indywidualnej, w szczególności pomoc indywidualna oraz formułę wzmocnienia społecznego. Najczęściej eksponowaną metodą w oddziaływaniach wychowawczych jest metoda casework'u.
- Większość kuratorów realizuje więcej niż 10 czynnych dozorów, co może świadczyć o przeciążeniu kuratorów obowiązkami, ale także o niewystarczającej liczbie kontaktów w ramach sprawowanych przez siebie dozorów.
- Badania dowodzą, że jednorazowy kontakt z dozorowanym w ciągu miesiąca nie jest wystarczający, by kurator mógł być w dostatecznym stopniu zorientowany, co do aktualnej sytuacji podopiecznego.
- Wyniki badań wskazują, że środowisko pochodzenia dozorowanych może stanowić zagrożenie dla prawidłowego procesu wychowania –

Zapobiegać czy resocjalizować?

dotyczy to głównie poziomu wykształcenia rodziców, dominacji niekorzystnych stylów wychowawczych, czy wszelkiego typu uzależnień.

- Kuratorzy społeczni – co obrazuje zarówno literatura przedmiotu, jak i przeprowadzone badania reprezentują światopogląd humanistyczny, znajdujący wyraz w szacunku dla dozorowanych i ich podmiotowym traktowaniu, indywidualizacji procesu resocjalizacji, wyborze metody dialogu oraz demokratycznego stylu pracy z dozorowanym, stosowanie do obranych środków wychowawczych.
- Proces kończenia dozoru, w momencie osiągnięcia założonych celów wyrażał się w coraz rzadszych kontaktach kuratora z podopiecznymi. Nigdy nie jest to jednak ostateczne zerwanie więzi, stworzonej podczas oddziaływań naprawczych. Właściwe relacje interpersonalne warunkują pomyślne zakończenie procesu readaptacji społecznej dozorowanego.

Bibliografia

Dokumenty prawne:

Dane Krajowej Rady Kuratorów (2004).

„Dziennik Praw”, nr 14, póź. 171 ze zm.(1919).

„Dziennik Praw”, nr 63, póź. 378 ze zm. (1919).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 46, poz. 316 (1935).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 25, poz. 188 (1951).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 31, (1957).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 10, poz. 35 (1958).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 18, poz. 113 (1959).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 9, poz. 59 (1964).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 9, poz. 95 (1969).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 31, poz. 137 (1985).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 43, poz. 212 (1986).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 88, poz. 553 (1997).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 98, poz. 1071 (2001).

„Dziennik Ustaw” (Dz. U.), nr 33, poz. 178 (2010).

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Literatura przedmiotu

- Baładynowicz A. (1996), *Probacja. Wychowanie do wolności*, Grodzisk Mazowiecki.
- Bragiel J., Badora S. (red.) (2005), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole.
- Czapów C. (1978), *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa.
- Drabik L. (2007), *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Heine M. (1982), *Warunki efektywności resocjalizacji nieletnich poddanych dozorowi sądowych kuratorów społecznych*, Wrocław.
- Jedynak T., Stasiak K. (2006), *Funkcjonowanie polskiej kurateli sądowej w świetle regulacji prawnych. Zadania kuratorów*, Warszawa.
- Jedynak T., Stasiak K. (red.) (2008), *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Warszawa 2008.
- Kaczorowski B. (2004), *Nowa encyklopedia powszechna*, Warszawa.
- Ostrianska Z., Greczuszkin A. (red.) (2005), *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin.
- Ostrianska Z., Paszkiewicz A. (2012), *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin.
- Paszkiewicz A. (1992), *Efektywność i uwarunkowania wykonywanego nadzoru kuratora przy orzekanych wobec nieletnich środkach poprawczych, Fakty i artefakty*, Białystok.
- Paszkiewicz A. (2006), (2012), *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin.
- Pawlicka M. (2007), *Kuratela sądowa w Polsce, Europie i świecie – historia i stan obecny*, Warszawa.
- Skidmore R.A., Theckeray M.G. (1988), *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Katowice.
- Śpiewak J. (2000), *Kurator sądowy w postępowaniu karnym wykonawczym. Poradnik dla sprawujących dozory*, LexisNexis, Warszawa.
- Świda W. (1989), *Prawo karne*, Warszawa.

EFEKTYWNOŚĆ POLICYJNEJ PROFILAKTYKI NA PRZYKŁADZIE NIESZABLONOWYCH DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH JEDNOSTKI SZCZEBŁA POWIATOWEGO

Sławomir Szymański

Spółeczna Akademia Nauk

The efficacy of police prevention on the example of unconventional preventive actions in the police unit at the district level

Abstract: The author of the article, by the use of the methods of participant observation, justifies the need for police activity in the area of risk and pathology prevention addressed to children and school-age youth, but also to adults, especially parents. On the example of activities carried out in a police unit at the district level, he shows the course of the process of constructing programmes and plans of preventive effect which has a socialising character, and simultaneously, he indicates the need to enrich the traditional forms of preventive activity with non-standard creative methods.

Key words: the police, crime prevention, artistic crime prevention.

Wprowadzenie

Cywilizacja współczesna wywiera przemożny wpływ na jednostkę. Wydaje się on szczególnie znaczący dla rozwoju dzieci i młodzieży. Dostrzegając bezpośrednie lub pośrednie skutki pozytywne tych oddziaływań, nie sposób ignorować generowanych zagrożeń. Pauperyzacja rodzin, coraz powszechniejszy ich rozpad, wadliwa atmosfera wychowawcza, blokada aspiracji zawodowych i ekonomicznych, powszechność używek – narkotyków, dopalaczy, alkoholu, narastanie intoksykacji i patologii społecznych oraz wiele innych niekorzystnych czynników, skutecznie obniżają efektywność procesu kształtowania osobowości młode-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

go pokolenia obywateli. Równocześnie przyczyniają się do propagowania wartości materialnych i konsumpcjonizmu, uruchamiając motywację do szybkiego i łatwego osiągania pożądanego sukcesu [Kozaczuk 2001, s. 27]. Z roku na rok rośnie liczba popełnionych przez nieletnich czynów karalnych i ujawnionych przypadków demoralizacji – także seksualnej, narkomani i toksykomani agresywnych zachowań (często o charakterze przestępczym), alkoholizowania, wandalizmu oraz zamachów samobójczych. System społecznego oddziaływania poprzez pozytywne aspekty prawa karnego – z karą jako odstraszeniem dla sprawcy i potencjalnych jego naśladowców, a także środkiem umożliwiającym jego resocjalizację oraz będącym zadośćuczynieniem dla ofiary [Kołodowska-Przełomiec 1984, s. 49–102], nie przynosi pożądanego skutku, zarówno w kategorii oczekiwań państwa, jak też społeczeństwa, a także ofiary. Wobec powyższego rodzi się pytanie, jak zmienić tę niekorzystną tendencję tworzenia „nowej patologicznej cywilizacji XXI wieku” [Kozaczuk 2001, s. 32]. Sprawdzone rozwiązanie podpowiadają pedagodzy, upatrując w profilaktyce skuteczne narzędzie „zapobiegania powstawaniu niekorzystnych dla życia stanów i zjawisk” [Radlińska 1953, s. 68]. Warunkiem koniecznym dla efektywności tych starań wskazując jednocześnie wykorzystanie w profilaktyce działań uniemożliwiających popełnienie czynów społecznie nagannych (środki technicznego zabezpieczenia, akcje uświadamiające zagrożenia, kontrola prewencyjna miejsc zagrożonych) oraz uprzedzających (marginalizowanie wpływu czynników zagrożenia). Takie podejście do drugiego z przywołanych aspektów profilaktyki [Kaczorowski, Pytko 1992, s. 11] generuje rozliczne zadania nie tylko dla pedagogów, ale dla wszystkich podmiotów otoczenia wychowawczego – rodziców i opiekunów, władz i instytucji oświatowych, zdrowotnych, kulturowych, rekreacyjno-sportowych, samorządów (ustawa z 5 czerwca 1998 o administracji rządowej w województwie, art. 15; ustawa z 5 czerwca 1998 o samorządzie województwa, art. 14; ustawa z 5 czerwca 1998 o samorządzie powiatowym, art. 4; ustawa z 8 marca 1990 o samorządzie gminnym, art. 7), organizacji młodzieżowych i społecznych, a także policji, na którą ustawodawca nałożył, normą zawartą w art. 1 ustępie 2 punkcie 3 ustawy z dnia 6 kwietnia 1990 roku o Policji, obowiązek inicjowania i organizowania działań mających na celu zapobieganie popeł-

nianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym we współdziałaniu w tym zakresie z organami państwowymi, samorządowymi i organizacjami społecznymi. Warto zaznaczyć, iż takie działanie pozostaje w zgodzie z koncepcją kryminologiczną „community policing” [Kelling, Coles 2000, s. 181–184], postulującą wręcz zmianę taktyki policyjnej tzw. ogólnej – patrol i reakcja na wezwanie, na rzecz taktyki konkretnej – nastawionej na pojawiające się zjawiska i opracowywanej przy udziale społeczności lokalnych, skierowanej na rozpoznawanie i rozpracowywania problemów na poziomie lokalnym (gdzie najlepiej można zdefiniować ich specyfikę) oraz wspomaganie społeczności lokalnej przez policję w utrzymaniu porządku publicznego, we współdziałaniu ze szkołami, Kościołami oraz instytucjami lokalnymi. Ta współczesna myśl kryminologiczna upowszechniła się w pracy policji na całym świecie, choć w sferze praktyki policyjnej pozostaje jednak koncepcją niejednolitą [Czapska, Wójcikiewicz 1999, s. 130].

Kreatywna strategia zapobiegania przestępczości w latach 1990–2003 była w polskiej policji realizowana przez jedynie na marginesie dominującej strategii represywnej, niejako w opozycji do sformułowanego w Ustawie o Policji z 6 kwietnia 1990 roku obowiązku zapobiegania przestępczości, postępowi wiedzy kryminologicznej, wnioskowi z wymiany międzynarodowej policjantów, czy wreszcie cyklicznym naciskom policyjnych władz, samorządów i oczekiwaniom społeczeństwa. Krytyczne stanowisko wobec takiego stanu rzeczy wyraził Tadeusz Cielecki: „Prewencja kryminalna nie stała się nigdy wiodącą strategią całej policji, a system ocen jednostek policji, ich kierowników i policjantów obejmuje w zasadzie wyłącznie rezultaty działań reaktywnych i strategii represyjnej”. Autor podnosi także zarzut, że: „projekty profilaktyczne, poza wyjątkami, nie opierały się na diagnozach stanu zagrożenia i oczekiwań społecznych wobec policji, a wynikały z okresowych nacisków na prowadzenie jakichkolwiek projektów profilaktycznych” [Cielecki 2004, s. 130–131]. Nie kwestionując wyników licznych badań profesora Cieleckiego, warto jednak zaznaczyć, iż w wielu jednostkach policyjnych podejmowano próby wypełnienia ustawowego obowiązku w zakresie działań profilaktycznych, systematycznego podwyższenia ich efektywności, a z inicjatywy policyjnych profilaktyków powstały liczne programy i pla-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

ny działań zapobiegawczych. Paradoksalnie, inicjatywy profilaktyczne policjantów wielokrotnie skutkowały nieuzasadnionym i niezwykle niekorzystnym przekonaniem wśród potencjalnych partnerów społecznych, że prewencja kryminalna to wyłączna domena policji. Dlatego też w wielu przypadkach wystąpiły animozje między policjantami, a samorządowcami, działaczami społecznymi, czy kadrami pedagogicznymi, skutkujące brakiem zrozumienia, wsparcia i biernością partnerów, bądź – jeszcze powszechniej – deklaratywną jedynie wolą współpracy. Efekty profilaktycznej bierności i pozorowanej aktywności podmiotów odpowiedzialnych za pracę na rzecz przeciwdziałania patologiom szybko opisały policyjne statystyki, zwłaszcza w obszarach przestępczości kryminalnej, narkotykowej, ale także cyberprzestępczości, czy przestępstw z nienawiści. Nasilenie patologii społecznych przełożyło się także na spadek poczucia bezpieczeństwa, wpływając pośrednio na walory ekonomiczno-społeczne. Te rezultaty poczęły wymuszać zmianę postrzegania roli, znaczenia i wagi prewencji kryminalnej oraz stosunek do niej zarówno wśród policjantów, jak i ich naturalnych partnerów w tym obszarze. W licznych powiatach, często z inicjatywy policyjnych profilaktyków, powstawały coraz bardziej koherentne programy wspólnego działania przeciwko zagrożeniom patologizującym, a synergiczne współdziałanie poprzez swą efektywność, utwierdzało wśród podmiotów realizujących przekonanie o zasadności prewencyjnej, wspólnej, pracy. Realizowane działania nabierały cech profesjonalizmu, a w poszukiwaniu metod umożliwiających podwyższenia skuteczności oddziaływania profilaktycznego coraz częściej sięgano po niestandardową profilaktykę kreatywną. Przykładem jednostki policyjnej, w której od wielu lat podejmowane są, z powodzeniem, opisane wysiłki na rzecz zapobiegania przestępczości i patologiom jest Komenda Powiatowa Policji w Bełchatowie.

Projektowanie działań poprzedzone diagnozą

Celowościowe policyjne działania profilaktyczne (etap trzeci – realizacja) podjęte przez bełchatowskich policjantów, objęte obserwacją autora, w znacznej części uczestniczącą, każdorazowo poprzedzone były diagnozą (etap pierwszy), ujawniającą zasadność podjęcia określonych pro-

projektów zapobiegawczych bądź resocjalizacyjnych, z odwołaniem do fenomenologii zagrożeń, etiologii stanów rzeczy i zjawisk [Głowacki 2007, s. 53–64], a także opracowaniem projektu programu prewencyjnego (etap drugi – zaplanowanie działań, pozyskanie sojuszników, wybór form i metod oraz środków oddziaływania odwołaniu do diagnozy kryminologicznej). „W planowaniu działań prewencyjnych nie można pozwolić sobie na improwizację, na dowolność. Dlatego musimy pamiętać, że „niepowodzenie w panowaniu jest planowaniem niepowodzenia” (dezyza policji angielskiej)” [Żaroń 2003, s. 21]. Oprócz analizy statystyki policyjnej, w czynnościach projektowania kreatywnych działań zapobiegawczych, policjanci uwzględniali także socjologiczną specyfikę miasta Bełchatowa, którego połowę ogólnej liczby mieszkańców stanowią ludzie młodzi i bardzo młodzi. Zwiększona policyjna aktywność reaktywna oraz zapobiegawcza skutkowała bowiem, paradoksalnie, rosnącą z roku na rok ujawnialnością czynów karalnych (309 w 2012 roku, przy 265 w roku poprzednim) popełnianych przez nieletnich, równocześnie ukazując potrzebę wzmagania działań o charakterze zapobiegawczym. Analiza policyjnych statystyk potwierdzała jednocześnie skuteczność przedsięwziętych działań profilaktycznych – zmalała liczba sprawców czynów karalnych (w 2011 roku 186 nieletnich, zaś rok później o 35 mniej), sugerując konieczność nasilenia oddziaływania ukierunkowanego na resocjalizację sprawców czynów karalnych, z racji zwiększenia ich aktywności (w 2011 popełnili oni 265 czynów, a rok później o 44 czyny więcej). W odwołaniu do ujawnionych naruszeń norm prawnych policyjna analiza uzasadniała potrzebę przeciwdziałania: kradzieżom, aktom wandalizmu, pobiciom i uszkodzeniom ciała – będącym rezultatem aktów agresji fizycznej, uzależnieniom od alkoholu i środków odurzających, a także nasilającej się wśród nieletnich cyberprzestępczości. Wnioski z odpowiednio pogłębionych analiz statystycznych (etap diagnozy), funkcjonariusze corocznie wykorzystywali w procesie ewaluacji realizowanych programów prewencyjnych, definiując na ich podstawie nowe zagrożenia i w odniesieniu do nich projektując nowe działania zapobiegawcze. Uznając, iż dane statystyczne tylko w części obrazują rzeczywistą skalę przestępczości (ukazując przestępczość ujawnioną i stwierdzoną, a nie rzeczywistą [Hołyst 2010]), potrzeby w zakresie prewencji kryminalnej

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

funkcjonariusze poszerzyli o wnioski płynące z debat społecznych, jako sposobu bezpośredniej komunikacji społecznej, umożliwiającego pozyskanie pozastatystycznych informacji o zagrożeniach oraz poczuciu bezpieczeństwa (w debatach uczestniczyli, oprócz policjantów, reprezentanci samorządów i władz lokalnych, instytucji oraz organizacji społecznych pracujących z dziećmi i młodzieżą, przedstawiciele oświaty i zainteresowani tą tematyką mieszkańcy powiatu; w 2013 roku policjanci bełchatowscy odbyli sześć debat społecznych – cztery w różnych dzielnicach Bełchatowa, dwie poza nim – w Drużbicach i Zelowie). Tematykę debat stanowiły obszary istotne dla ustalenia zagrożeń i potrzeb profilaktycznych: bezpieczeństwo dzieci, młodzieży i dorosłych, przemoc w rodzinach, zagrożenie uzależnieniami. Publiczne rozmowy policjantów z mieszkańcami nie tylko pozwoliły na trafniejsze wskazanie pierwszorzędowych celów oraz dobór metod, ale stały się okazją do pozyskania sojuszników dla profilaktycznych działań policji. W projektowaniu działań profilaktycznych pomocnymi okazały się także nadsyłane do bełchatowskiej komendy drogą elektroniczną (publikowane na platformie tzw. „kiosku internetowego” komendy) anonimowe ankiety poczucia bezpieczeństwa.

Zdefiniowane tak wieloaspektowo potrzeby profilaktyczne policjanci skonfrontowali z realizowanymi obowiązkowo programami ponadlokalnymi (m.in.: Rządowym Programem „Razem Bezpieczniej”, Krajowym programem przeciwdziałania przemocy w rodzinie 2006–2016; Narodowym Programem Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na lata 2011–2015; Krajowym Programem Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016; „Bezpieczna i przyjazna szkoła” – rządowym programem na lata 2008–2013; Krajowym Programem zwalczania AIDS i Zapobiegania Zakażeniom HIV na lata 2012–2016), po czym w obszarach nimi nieobjętych, zaprojektowali prewencyjne działania własne, tworząc program własny „Moje bezpieczne Miasto Bełchatów” na lata 2011–2014, obejmujący m.in.: zagrożenia dla porządku publicznego generowane przez chuliganów wykorzystujących do swej identyfikacji barwy klubów sportowych, najczęściej piłkarskich – sprawców ulicznych i stadionowych burd, uszkodzeń mienia, obrót środkami odurzającymi, nienawiść na tle rasowym i etnicznym oraz bójki i pobicia – jako najczęstsze przejawów łamania prawa przez grupy chuligańsko-przestępcze

(w części cele programu „Moje bezpieczne miasto Bełchatów” zbiegły się z przyjętymi później programami: Ogólnopolskim programem edukacyjno-alternatywnym, kształtującym pozytywne zachowania dzieci i młodzieży jako uczestników imprez sportowych "Jestem kibicem przez duże „K” oraz kampanią społeczną zainicjowaną przez Wydział Prewencji KWP w Łodzi „Kibicuj bezpiecznie”).

W poszukiwaniu metody i sojuszników

Określiwszy obszary zapotrzebowania oraz parametry monitorowania zaplanowanych działań, policjanci stanęli przed wyborem metod profilaktycznego oddziaływania. Odwołując się do przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki badań ankietowych (przeprowadzonych przez policyjnych profilaktyków wśród uczniów bełchatowskich szkół), funkcjonariusze zyskali potwierdzenie, że tradycyjne, podawcze, formy oddziaływania profilaktycznego w dobie nasycenia nowoczesnymi technologiami, zwłaszcza informatycznymi, wraz z atrakcyjnością utraciły znaczącą część skuteczności („...nowe technologie cyfrowe mają wpływ na funkcjonowanie mózgu człowieka” [Jędrzejko 2013, s. 45]). Niechęć wobec nieatrakcyjności pogadanki, prelekcji pogłębiło zderzenie z przepełnionym obrazami i emocjami światem wirtualnym, miejscem wielogodzinnego przebywania młodych ludzi, oferującym znacznie wyższy poziom pobudzenia. Konsekwencją tych konstatacji i poszukiwań rozwiązania dla ujawnionego problemu było sięgnięcie przez realizujących zadania z zakresu prewencji kryminalnej funkcjonariuszy (z Zespołu ds. Nietłnich i Patologii, specjalistę ds. prasowo-informacyjnych, dzielnicowych oraz przygotowanych merytorycznie funkcjonariuszy Wydziału Ruchu Drogowego) po narzędzia aktywizujące, stosowane dotychczas w twórczej resocjalizacji, czerpiącej z „dorobku teoretycznego i metodologicznego psychologii twórczości i pedagogiki twórczości oraz resocjalizacyjnych koncepcji interakcyjnych i koncepcji wielowymiarowych” [Konopczyński 2006, s 175]. Przyjmując za Brunonem Hołystem, iż „prewencja kryminalna jest obszarem działania policji nastawionym na współpracę z szeroko rozumianym otoczeniem” [Hołyst 2013, s. 121], policjanci podjęli starania o pozyskanie dla

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

idei twórczej profilaktyki partnerów we władzach samorządowych, placówkach oświatowych, kulturalnych, wśród organizacji społecznych i młodzieżowych, klubów sportowych. Działaniem ukierunkowanym na znalezienie nowych rozwiązań dla „starych” problemów (niekwestionowanego wpływu sytuacji rodzinnej na socjalizację młodzieży [Szymańska 2000], m.in. dot. zaburzeń więzi i konfliktów w rodzinach, niekonsekwencji w wychowaniu, zaburzeń w kształtowaniu wzorców zachowań, etc.) była m.in. międzynarodowa konferencja naukowa „Z pomocą rodzinie”, przeprowadzona we współpracy z Uniwersytetem Jana Kochanowskiego, której gościem był Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka, a także ogólnopolska konferencja naukowa „Pedagogika w służbie instytucjonalnej profilaktyki zagrożeń i patologii społecznych oraz resocjalizacji”, w której partnerem wiodącym był Instytut Pedagogiki Społecznej Akademii Nauk w Łodzi, zaś wspólne wysiłki zmierzały bezpośrednio do wypracowania nowych i udoskonalenia dotychczasowych form oraz metod profilaktyki kreatywnej i resocjalizacji.

Zapobiegać skuteczniej przez aktywizację i emocje

Podmiotem kreatywnego oddziaływania bełchatowskich funkcjonariuszy (etap wykonania – wdrożenie w życie zaaprobowanych projektów) zostali między innymi młodzi kibice, których – z pomocą wychowawców i pedagogów szkolnych – objęto edukacją prawną w zakresie konsekwencji łamania prawa podczas i w związku z imprezami masowymi. W realizacji programu policjantów wsparli przedstawiciele samorządów terytorialnych, wychowawcy i dyrektorzy szkół, duchowni, sportowcy, działacze sportowi oraz dziennikarze lokalnych i regionalnych gazet, stacji radiowych, telewizyjnych. Tematy tradycyjnych – prowadzonych od lat przez bełchatowskich policjantów pogadanek i prelekcji, zostały dostosowane do zdiagnozowanych problemów i/bądź przewidywanych zagrożeń w poszczególnych środowiskach, a także znacząco wzbogacone o prezentacje multimedialne i metody dyskusyjno-warsztatowe (m.in. z udziałem byłych narkomanów i ich rodziców – dzięki współdziałaniu ze Stowarzyszeniem Katolicki Ruch Antynarkotyczny KARAN). W pogadankach i dyskusjach policjantów z uczniami

zagościła problematyka frustracji, agresji i przemocy, stereotypów i uprzedzeń, przestępstw z nienawiści, cyberprzemocy, a zintensyfikowanymi działaniami objęci zostali uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. We współpracy z dyrekcjami i pedagogami szkół, policjanci przeprowadzili dla uczniów starszych klas cykl warsztatów, poświęconych zagadnieniom nietolerancji i agresji w życiu publicznym, zasad bezpiecznego kibicowania, asertywnych zachowań, a także skutkom i konsekwencjom naruszeń prawa podczas uczestnictwa w imprezach masowych. W kilkunastu spotkaniach, przeprowadzonych przez bełchatowskich policjantów (w marcu 2013 roku), uczestniczyło kilkuset młodych bełchatowian, a policjantów wsparła pedagog sportu związana z Górniczym Klubem Sportowym „Bełchatów”, moderująca na bełchatowskim stadionie aktywność w tzw. „sektorze rodzinnym”. W tym samym roku funkcjonariusze we współpracy z bełchatowskimi klubami sportowymi oraz szkołami przeprowadzili konkurs plastyczny „Kulturalni kibice – bezpieczne miasto” (informacja o wydarzeniu [on line:] http://www.belchatow.policja.gov.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=734&Itemid=29). Działaniami profilaktycznymi policjanci objęli także młodych adeptów piłkarstwa z drużyn młodzieżowych (U-21, Młoda Ekstraklasa), debatując z nimi o odpowiedzialności prawnej, zagrożeniach uzależnieniami, agresji w środowiskach kibicowskich, świadomym i odpowiedzialnym kształtowaniu pożądanych wzorców zachowań uczestników widowisk piłkarskich. (informacja o wydarzeniu [online:] http://www.belchatow.policja.gov.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=935&Itemid=29).

W trosce o podniesienie efektywności przedsięwziętych działań bełchatowscy policjanci upowszechnili w pracy profilaktycznej metody aktywizujące, angażując podmioty oddziaływania w społeczne interakcje. Przykładem takiego działania jest wprowadzona przez bełchatowskich policjantów do katalogu narzędzi profilaktycznych w 2009 roku amatorska sztuka teatralna. U zarania oparta o potencjał osobowy klas licealnych w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych numer 3 w Bełchatowie, gdzie powstał program „Profilaktyka przez Teatr”, wzorowany na projekcie Komendy Głównej Policji „Profilaktyka a Ty”. Głównymi celami programu były: ochrona przed zagrożeniami; eliminowanie zachowań

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

ryzykownych poprzez odwołanie się do wartościowych wzorców i zaoferowanie specjalistycznej pomocy (pedagoga, psychologa, policjantów); rozwijanie ważnych umiejętności społecznych i psychologicznych; stworzenie możliwości działań alternatywnych angażujących młodzież; umożliwienie uczniom udziału w zajęciach profilaktycznych; kształtowanie osobowości młodego człowieka poprzez udział w aktywności kulturalnej i społecznej, łączenie funkcji kulturowych z kulturalno-wychowawczymi oraz ugruntowywanie umiejętności prawidłowego funkcjonowania w środowisku szkolnym i pozaszkolnym; budowanie poczucia własnej wartości i umiejętności komunikacji interpersonalnej, a także współpraca z rodzicami i zaangażowanie w życie szkoły i środowiska. W postaci atrakcyjniejszej niż standardowe wykłady – poprzez formy teatralne, młodzi wolontariusze–aktorzy podjęli się ukazania rówieśnikom współczesnych zagrożeń i patologii, akcentując ich szkodliwość, inspirując rodziców młodzieży szkolnej do pogłębiania wiedzy z zakresu profilaktyki narkotykowej oraz komunikując o zainicjowanej przez Policję wspólnocie działań skierowanych przeciwko zjawiskom patologii społecznej. Nie bez znaczenie wydaje się także oddziaływanie na odbiorcę-widza, poprzez wzruszenie w kontakcie ze sztuką teatralną oraz „oczyszczające” działanie emocji, pogłębiające zamierzony efekt oddziaływania profilaktycznego oraz wzmacnianie kompetencji emocjonalnych: osobistych i społecznych [Goleman 1997].

Przy współpracy policjantów z kadrami pedagogicznymi oraz uczniami bełchatowskich szkół ponadgimnazjalnych, a zwłaszcza uczniów klasy policyjnej funkcjonującej w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 3, w 2009 roku rozpoczęła działalność pierwsza w województwie łódzkim grupa, która pod kierunkiem nauczyciela szkoły wystawiła spektakl dla rodziców pod tytułem „Dzwonek” (premiera miała miejsce podczas Międzynarodowej Konferencji „Z pomocą rodzinie”). Spotkał się on z przychylnością oraz bardzo życzliwym przyjęciem widzów, w zdecydowanej większości rodziców uczniów szkół z powiatu bełchatowskiego (spektakl najczęściej poprzedzał moderowaną dyskusję, organizowaną jako poprzedzenie tzw. „wywiadówek”). Ta forma pedagogizacji rodziców, wsparta po spektaklu moderowaną dyskusją o problemach współczesnej rodziny (której członkowie mimo fizycznej bliskości są coraz bar-

dziej oddaleni od siebie [Cudak H., 2004]) i socjopsychicznych potrzebach młodych ludzi, przyczyniła się do istotnego podwyższenia skuteczności przy znacznym poszerzeniu kręgu osób objętych profilaktyką [Wróblewska 2014]. Sztuka była wystawiana wielokrotnie, każdorazowo stanowiąc wstęp do rozmów policyjnych profilaktyków z rodzicami. Bełchatowska młodzież została zaproszona do zaprezentowania w Oranżerii Muzeum Pałacu w Wilanowie, w ramach rocznego (2009) podsumowania Rządowego Programu „Razem Bezpieczniej”. W ramach projektu w roku 2010 młodzież przygotowała spektakl skierowany do młodzieży. Za scenariusz posłużył tekst Mirosława Falkiewicza „Moje życie, mój wybór”. I w tym przedstawieniu młodzi aktorzy ujawnili umiejętności aktorskie, poruszając emocje odbiorców oraz prowokując do zaangażowanej dyskusji. Aktywność uczniów w projekcie znacząco wzmocniła profilaktyczną wiarygodność zawartego w sztuce przesłania, przyjmując za Adamem Horbowskim, iż: „Animacja kulturalna staje się oryginalną formą edukacyjną jednostki ludzkiej tylko wówczas, kiedy rolę zawodowych animatorów podejmą młodzi ludzie, należący do tego samego pokolenia co podmioty działań animacyjnych” [Horbowski 2001, s. 75]. Realizując kolejne wystawienia systematycznie powiększało się grono osób wspierających – dołączali kolejni wolontariusze – nauczyciele, pedagodzy, księża, twórcy kultury, kadra dydaktyczna oraz studenci Społecznej Akademii Nauk Wydziału w Bełchatowie. Na uwagę zasługuje fakt, że do aktywności w grupie PaT-owskiej nauczyciele–animatorzy świadomie pozyskali kilkoro uczniów, o których wiadomym było, iż są zaangażowani w działania pozaszkolnych grup nieformalnych o charakterze antyspołecznym, a proces ich socjalizacji podlegał zaburzeniom. W ramach celów profilaktycznych (w trakcie prób, wystawień spektakli), prowadzący zajęcia podejmowali subtelnie aktywność resocjalizacyjną, obejmując nią całą grupę aktorską. Wobec stosowanego przez prowadzących systemu wzmocnień, uzasadnionego indywidualnymi i grupowymi sukcesami (podziękowania od dyrektora, komendanta, oklaski widzów, wywiady w mediach lokalnych, etc.) uczestników projektu, doszło do zmiany preferencji u wspomnianych uczniów (za wyjątkiem jednej osoby) i silniejszego poczucia przynależności oraz lojalności wobec grupy formalnej niż grup pozaszkolnych. Znacznemu wzmocnieniu uległ rów-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

niez wzajemny wpływ członków zespołu profilaktycznego, szczególnie korzystny dla osób zagrożonych demoralizacją. Członkowie zespołu stali się dla siebie wzajem swoistą „grupą wsparcia”. W tym kontekście uprawnionym jest twierdzenie, że inicjatywa uprawiania twórczej profilaktyki w grupach PaT-owskich zdaje się mieć szczególne znaczenie w dobie coraz powszechniejszej likwidacji zajęć pozalekcyjnych w szkołach, tak niezwykle istotnej w zapobieganiu niedostosowaniu społecznemu. Idea posłużenia się sztuką w uprawianiu kreatywnej profilaktyki z czasem upowszechniła się w licznych szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych powiatu bełchatowskiego, stąd, w 2012 roku, zrodził się pomysł wprowadzenia festiwalu teatralnego do formuły organizowanego już wcześniej Festiwalu Profilaktycznego „Światło”. W latach 2012–2013 współzawodnictwo na tym polu podjęło kilkanaście szkolnych zespołów teatralnych o charakterze profilaktycznym. Motywem przewodnim wystawionych spektakli były ludzkie dramaty, będące konsekwencją uzależnień oraz współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych.

Konkursy: plastyczny, literacki, filmowy

„Wychowanie plastyczne, czyli przygotowanie do odbioru sztuki, swoista inicjacja kreatywna, odwołuje się do tych cech i właściwości twórczych, które mają korzenie w wizualnych kontaktach człowieka ze światem” [Konopczyński 2006, s. 75]. W odwołaniu do koncepcji wykorzystania plastyki w profilaktyce policjanci bełchatowscy w 2012 roku zainicjowali i przeprowadzili konkurs plastyczny „Kulturalni kibice – bezpieczne miasto”. Adresatami byli uczniowie bełchatowskich szkół podstawowych i gimnazjalnych. Głównym celem natomiast zainteresowanie jego uczestników problemami bezpieczeństwa na stadionach i w halach sportowych miasta, a przede wszystkim propagowanie zasad bezpiecznego i kulturalnego dopingu w sporcie oraz rozwijanie kreatywności, wrażliwości, wyobraźni plastycznej dzieci i młodzieży. Wpłynęły od uczestników konkursu aż 142 prace, spośród których wyłoniono najlepsze w trzech kategoriach wiekowych. Tak znaczne zainteresowania konkursem stało się zachętą dla policjantów do przeprowadzenia kolejnej edycji konkursowej zabawy. W obu edycjach profilak-

tycznego działania funkcjonariuszy wsparły podmioty współdziałające – bełchatowska „Skra” oraz GKS „Bełchatów”, a do bezpośredniej współpracy funkcjonariusze pozyskali działaczy i zawodników obu drużyn, dzieci i młodzież szkolną, pedagogów, rodziców oraz przedstawicieli mediów. Wszystkie przekazane prace zostały wyeksponowane w sali świetlicowej KPP w Bełchatowie, a wyróżnione – dotychczas zdobią miejsce spotkań i odpraw bełchatowskich policjantów.

W roku 2013 policjanci z Bełchatowa pobudzili aktywność twórczą w obszarze profilaktyki starszej grupy wiekowej, ogłaszając konkurs literacki adresowany do uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Jego tematem było „Uzależnienie – droga do piekła”. Profilaktycznej inicjatywie swego patronatu udzielili Prezydent Bełchatowa oraz Starosta Powiatu Bełchatowskiego.

Zapoczątkowana dwa lata temu idea jest kontynuowana. Trwa właśnie ogłoszony w ubiegłym miesiącu konkurs filmowy dla gimnazjalistów oraz uczniów szkół ponadpodstawowych „Uzależnieniom – STOP”. Tegoroczny projekt realizowany jest w ramach programu profilaktyczno-edukacyjnego pn. „MOJE BEZPIECZNE MIASTO BEŁCHATÓW” oraz III Festiwalu Profilaktycznego „ŚWIATŁO”. Organizatorzy za cel wyznaczyli sobie promowanie zdrowego trybu życia i spędzania wolnego czasu, kształtowanie asertywnych zachowań, uwrażliwienie na problem uzależnień, podniesienie świadomości w zakresie zagrożeń niesionych przez środki psychoaktywne oraz twórcze pobudzenie rozwoju osobistego.

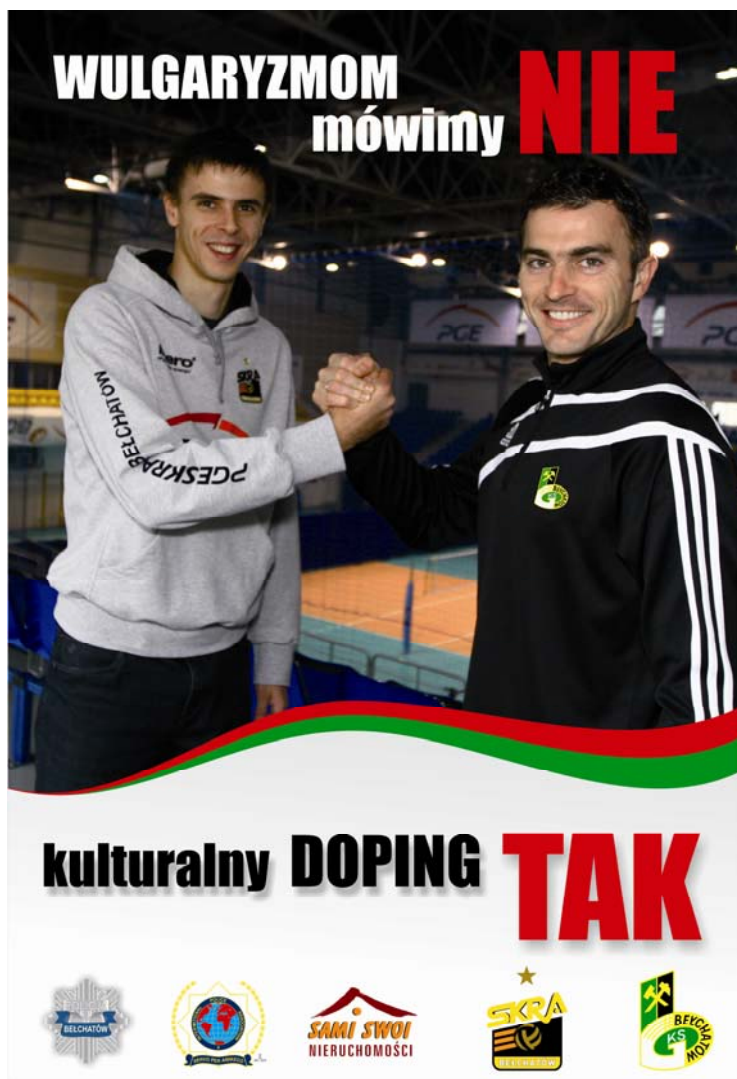
Akcja plakatowa

Koncepcją wykorzystania sztuki plakatu do celów profilaktycznych policjanci z Bełchatowa na stałe poszerzyli formułę podejmowanej aktywności. Pozyskując do współpracy wolontariuszy – znanych sportowców, Marcina Żewłakowa i Mariusza Wlazłego, odwołując się do ich aurytety w środowisku młodych ludzi, funkcjonariusze opracowali projekt plakatu, na którym obaj sportowcy apelują o kulturalny, pozbawiony wulgaryzmów, doping. Druk plakatów ufundował samorząd miasta, a policjanci rozkolportowali je do wszystkich placówek oświatowych

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

w powiecie bełchatowskim. Partnerami akcji plakatowej zostały kluby sportowe: PGE Skra Bełchatów oraz PGE GKS Bełchatów, natomiast finansowego wsparcia akcji udzieliły władze Bełchatowa i bełchatowska grupa Międzynarodowego Stowarzyszenia Policjantów.

Zdjęcie plakatu „Kulturalny doping”



Źródło: Strona internetowa Kampanii Społecznej „Kibicuj bezpiecznie” [online:] <http://kibicujbezpiecznie.pl/>

Być z młodzieżą blisko – „klasy policyjne”

Skuteczna profilaktyka nie może mieć charakteru wyłącznie akcyjnego. Efektywnymi mogą być jedynie systematycznie ponawiane działania, a jeszcze lepiej – systematyczna, codzienna interakcja podmiotów. W myśl tej koncepcji na mocy zawartego porozumienia od 2008 roku w Bełchatowie, w klasach licealnych w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 3 pod patronatem Komendanta Powiatowego Policji w Bełchatowie realizowana jest innowacja pedagogiczna, tzw. klasy policyjne. Kształcenie młodzieży z tychże klas odbywa się w duchu integracji pożądanych społecznie wartości, przyczynia się do pełniejszej socjalizacji oraz uczestnictwa w życiu społecznym i przeciwdziałania negatywnym zjawiskom. Jednocześnie znaczna liczebnie grupa młodych ludzi staje się dla swych rówieśników rzetelnymi i wiarygodnymi ambasadorami prawego, wolnego od patologii i agresji życia [Kłodecka-Różalska 1990]. Wielu uczniów angażuje się także w działania wolontarystyczne na rzecz innych, nie tylko w dziedzinie policyjnej profilaktyki. Przygotowując się do zmierzenia się z warunkującym dobór do policyjnej służby testem sprawności fizycznej, uczniowie rozwijają harmonię osobowości poprzez formy aktywności fizycznej [Konopczyński 2006, s. 59], wykorzystując aktywność ruchową, sportową i turystyczną. Kształtują umiejętności współdziałania w duchu „fair play” (zwłaszcza w grach zespołowych), umacniają konsekwencję, wytrwałość, wzmacniają zdrowie i przydatne nawyki higieniczno-sportowe. Współpraca policjantów z marzącymi o przywdzianiu w przyszłości policyjnego munduru przynosi korzyść obu stronom, albowiem zwiększa jednocześnie szanse absolwentów na wcześniejsze poznanie oraz lepsze przygotowanie się do przyszłej służby.

Na uwagę zasługuje także fakt, iż bliska współpraca z młodzieżą pozwoliła policjantom na bardziej kierunkowe dostosowanie aktywności profilaktycznej w odniesieniu do przewidywanych potencjalnych zagrożeń i zachowań ryzykownych [Jędrzejko, Walancik 2013, s. 49–104]. Wynikiem tego było m.in. przeprowadzenie we współpracy z Ochotniczymi Hufcami Pracy oraz zainteresowanymi bełchatowskimi szkołami ponadgimnazjalnymi dla młodych ludzi planujących podjęcie pracy za granicą, cyklu warsztatów uświadamiających możliwe niebezpieczeństwa w tym

w obszarze, zwłaszcza handlu ludźmi, oraz przybliżenie możliwych działań zapobiegawczych i zaradczych.

Uwagi końcowe

„Prawdą jest, że żyjemy w świecie, gdzie wszystko sprzysięgło się, by deprawować dzieciństwo, wiek dojrzewania i młodości” [Mauriak 1967, cyt. za Patclarc 1987; Sołtysiak 1995]. Nie możemy, jako społeczeństwo, poprzestać na biernej obserwacji patologizacji młodego pokolenia. Koszty społeczne będą bowiem ogromne. Dlatego też wszystkie odpowiedzialne instytucje życia społecznego – jednostki, małe grupy (rodziny, grupy towarzyskie), społeczności (lokalne, stowarzyszenia, organizacje, szkoły), wreszcie społeczeństwo in gremio, pragnąc stabilnej aksjologicznie przyszłości, zmuszone są podejmować konsekwentne działania, zapobiegające narastającym nieustannie zagrożeniom cywilizacyjnym i przeciwdziałające ich potencjalnym negatywnym skutkom. Te wyzwania – także z mocy prawa (ustawa z 6 kwietnia 1990 roku o Policji) obciążają policję. Choć realizacja obowiązku w tym zakresie pozostaje w całej formacji znacząco zróżnicowana, zarówno na szczeblu centralnym (np. program „Profilaktyka a Ty” Komendy Głównej Policji), jak i w jednostkach wykonawczych (szczebli wojewódzkich, miejskich i powiatowych), prewencyjna aktywność policyjna ulega nasileniu oraz profesjonalizacji. Potwierdzenia dostarczają przywołane inicjatywy profilaktyczne zrealizowane przez policjantów z Komendy Powiatowej Policji w Bełchatowie. Ich analiza potwierdza równocześnie słuszność koncepcji współdziałania podmiotów (wystąpienie efektu synergii), jak też zabiegów o poszerzenie ich grona (stanem pożądanym byłaby m.in. szersza aktywność w tym obszarze mediów [Jędrzejko 2011]), oparcia o precyzyjną analizę potrzeb, korzystanie z dorobku naukowego i adekwatne sięganie do nowoczesnych metod aktywizujących oraz form twórczych, czyniących je bardziej interesującymi dla grup celowych, zwłaszcza w powiązaniu z zaangażowaniem i kompetencjami (wiedzą oraz umiejętnościami) realizatorów, otwartych na poszukiwania i doskonalenie.

Bibliografia

- Cielecki T. (2004), *Prewencja kryminalna, studium z profilaktyki kryminalistycznej*, wyd. Uniwersytet Opolski, Opole.
- Czapska J., Wójcikiewicz J. (1999), *Policja w społeczeństwie obywatelskim*, wyd. Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków.
- Cudak H. (2014), *Makrospołeczne dysfunkcje a zagrożenia we współczesnej rodzinie* [w:] S. Bębas, E. Kielska (red.) *Tradycja i współczesne nurty w opiece, wychowaniu i resocjalizacji*, Radom.
- Głowacki R., Łojek K., Tyburska A., Urban A. (2007), *Poradnik dla członków komisji bezpieczeństwa i porządku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, Szczytno.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina, Poznań.
- Hołyst B. (2013), *Policja na świecie*, wyd. Lexis-Nexis, Warszawa.
- Hołyst B. (2010), *Kryminologia*, wyd. Lexis-Nexis, Warszawa.
- Horbowski A. (2001), *Praca kulturalno-wychowawcza wśród młodzieży nieprzystosowanej społecznie* [w:] Kozaczuk F., Urban. B. (red.) *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, wyd. WSP, Rzeszów.
- Jędrzejko M. (2011), *Marihuana. Fakty. Marihuana. Mity*, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA2, Wrocław.
- Jędrzejko M. Morańska D. (2013), *Cyfrowi tubylcy socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, wyd. Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza.
- Jędrzejko M., Walancik M. (2013), *Pułapki współczesności. Narkotyki i środki zastępcze. Rozpoznawanie zachowań narkotykowych i dopalaczowych*, wyd. ASPRA-JR, Warszawa.
- Kelling G.L., Coles C.M. (2000), *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, wyd. Media Rodzina, Poznań.
- Kołakowska-Przełomiec H. (1984), *Zagadnienie przestępczości*, Ossolineum, Wrocław.
- Konopczyński Marek (2006), *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kozaczuk F. (2001), *Profilaktyka pedagogiczna wobec zagrożeń cywilizacyjnych* [w:] Kozaczuk F., Urban. B. (red.) *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, wyd. WSP, Rzeszów.
- Radlińska H. (1953), *Pedagogika społeczna*, Wrocław.
- Sołtysiak T. (red.) (1995), *Zjawiska patologii społecznej. Uwarunkowania, rozmiary, profilaktyka, prognozy*, Bydgoszcz.
- Szymańska J. (2000), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, CMPP-PMEN, Warszawa.
- Wróblewska J. (2014), *Teatr w resocjalizacji – na granicy dwóch światów* [w:] Skwarek B., Wulbach E., Lewicka I. *Patologie i uzależnienia (wybrane problemy teorii i praktyki)*, Studio Poligraficzne Edytorka, Warszawa-Łódź

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Żaroń Z. (2003), *Prewencja kryminalna. Podstawowe terminy*, wyd. Centrum Szkolenia Policji w Legionowie, Warszawa.

Czasopisma:

Kaczorowski H., Pytko L. (1992), C. Czapów – uczony, humanista, społecznik, „Opieka, Wychowanie, Terapia, Warszawa”, nr 4.

Kłodecka-Różalska J. (1990), *Aktywność fizyczna a redukowanie agresji w okresie dorastania*, [w:] „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 2.

Akty prawne:

Ustawa z 5 czerwca 1998 o administracji rządowej w województwie [w:] Dziennik Ustaw nr 80, poz. 872 z 2001 r.

Ustawa z 5 czerwca 1998 o samorządzie województwa [w:] Dziennik Ustaw nr 91, poz. 576, z 1998 r.

Ustawa z 5 czerwca 1998 o samorządzie powiatowym [w:] Dziennik Ustaw nr 91, poz. 578, z 1998 r.

Ustawa z 8 marca 1990 o samorządzie gminnym [w:] Dziennik Ustaw nr 13, poz. 74, z 1996 r.

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 roku o Policji [w:] Dziennik Ustaw nr 30, poz. 179, z 1990 r.

Publikacje internetowe:

Strona internetowa Rządowego Programu „Razem Bezpieczniej” [online:] <http://razembezpieczniej.msw.gov.pl/>

Strona internetowa Kampanii Społecznej „Kibicuj bezpiecznie” [online:] <http://kibicujbezpiecznie.pl/>

Krajowy program przeciwdziałania przemocy w rodzinie 2006–2016 [online:] ms.gov.pl/...przemocy-w-rodzinie/...przemocy-w-rodzinie/download,2625,3. Html.

Narodowy Program Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na lata 2011–2015 [online:] www2.mz.gov.pl/wwwfiles/ma.../program_proalko_01032011.pdf.

Krajowy Program Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2011–2016 [online:] www.kbpn.gov.pl/portal?id=111183

„Bezpieczna i przyjazna szkoła” – rządowy program na lata 2008–2013 [online:] bip.men.gov.pl/men_bip/akty.../uchwala_20080819_zalacznik.pdf.

Krajowy Program zwalczania AIDS i Zapobiegania Zakażeniom HIV na lata 2012–2016 [online:] www.gis.gov.pl/ckfinder/.../HARMONOGRAM_2012_KP_pl.pdf

GRUPA ROZWOJU OSOBISTEGO JAKO FORMA PRZECIWDZIAŁANIA IZOLACJI I WYKLUCZENIU SPOŁECZNEMU

Paweł Majchrzak

Spółeczna Akademia Nauk

The Group of Personal Development as a form of prevention of isolation and social exclusion

Abstract: The social exclusion from the point of view of the difficulties of participation in community life for a group of adolescents most fully revealed in the peer group formed in the school environment. Experience of exclusion is often accompanied by stigma linking with other psychological construct which is the sense of alienation. It may be an important variable affecting the functioning of the body and participate in the course of disorders, some of which defines health as preventing or substantially hindering school attendance. One of the forms of assistance which might reduce the sense of isolation and alienation, and to influence favorably the potential of the individual is the Personal Development Group. Conducted research and observations show that the greatest changes in the functioning of the participants recorded in the area of peer relations. Reported changes in behavior take sometimes spectacular effects - for example, a tendency to withdraw replaced exploratory activities and willingness to reveal themselves in spite of a negative assessment of risk and awareness of self-efficacy in terms of coping with the adverse interpretations of others.

Key words: social isolation, alienation, group, psychoeducation, therapy, youth.

Wykluczenie i izolacja społeczna

Pojęcie wykluczenia społecznego jest bardzo złożonym konstruktem. Badacze wskazują [Golinowska, Tarkowska, Topińska 2005] co najmniej kilka rodzajów definicji. Można je rozpatrywać w kontekście problemów z udziałem w życiu społecznym; problemów z dostępem do zasobów, dóbr, instytucji i systemów społecznych; problemów z prawami społecz-

nymi; ubóstwa i deprywacji. Uwzględniając problematykę niniejszego artykułu najistotniejsze wydaje się ujęcie

Analizując pojęcie wykluczenia społecznego można wskazać przynajmniej trzy wymiary tego zjawiska: wymiar poznawczy, normatywny i polityczny [Szerfenberg *Marginalizacja i wykluczenie...* online]. Podział ten jednak nie byłby kompletny gdyby pominąć aspekt psychologiczny tego pojęcia. Czym byłoby wykluczenie w sensie psychologicznym? Rozpatrując przyczyny tego procesu należy wskazać, co najmniej kilka elementów stanowiących jego podłoże. Z jednej strony jest to pozbawienie jednostki możliwości uczestniczenia w życiu społecznym pomimo zdolności, możliwości i chęci do partycypowania w nim, gdzie decydem jest najczęściej otoczenie. Z drugiej strony to jednostka samodzielnie, mniej lub bardziej świadomie podejmuje decyzję o nieuczestniczeniu w zbiorowej aktywności, towarzyszyć tej decyzji może tożsamy stosunek do otoczenia. Inną możliwością jest niezdolność do uczestnictwa w życiu społecznym przy jednoczesnym braku gotowości otoczenia do działań integrujących i włączających jednostkę. Elementem wspólnym wymienionych trzech wariantów sytuacji jest izolacyjna postawa środowiska niezależnie od statusu motywacyjnego i możliwości jednostki. Istnieją także sytuacje, w których można mówić o samowykluczeniu, przy jednoczesnej otwartej, gotowej do współpracy postawie otoczenia. W przypadku separacyjnego nastawienia środowiska społecznego bardzo częstym zjawiskiem towarzyszącym wykluczeniu jest stygmatyzacja jednostki. Pojęcie stygmatyzacji (od gr. słowa *stigma*, czyli znak) najczęściej określane jest, jako negatywny odbiór społeczny, postawa dezaprobaty prezentowana wobec jednostki lub grupy ze względu na cechy psychofizyczne, system wartości, styl życia oraz inne atrybuty. Stygmatyzacja osób cierpiących z powodu zaburzeń psychicznych, a także chorób somatycznych i niepełnosprawnych może znajdować wyraz w kilku postawach prezentowanych w grupie społecznej. Wśród nich pojawia się najczęściej dystansowanie się, dewaluacja, posługiwanie się stereotypami i segregacja. Stosując podział obejmujący komponenty: poznawczą, emocjonalną i behawioralną w obrębie każdej ze wskazanych postaw można odnaleźć zróżnicowane nasilenie poszczególnych składowych. Niezależnie od tego, która z nich uzyskuje przewagę – myśli, opinie (stereotypy),

Zapobiegać czy resocjalizować?

uczucia (utrzymywanie dystansu), czy też działania (segregacja), ich skutki potęgują uczucie izolacji i wyobcowania stygmatyzowanej osoby (Jackowska, 2009). Doświadczenie wykluczenia i stygmatyzacja łączy się z innym psychologicznym konstruktem, jakim jest poczucie alienacji.

Wykluczenie a poczucie alienacji

Alienacja jest definiowana, jako poczucie wyobcowania, któremu towarzyszy utrata możliwości działania, autonomii, niemożność kształtowania własnej tożsamości. Świadomość własnych ograniczeń nie jest wystarczającym czynnikiem pozwalającym na przezwyciężenie istniejących trudności. W ujęciu psychologicznym poczucie alienacji zostało zintegrowane i zoperacjonalizowane przez Seemana [1959], który wyróżnił pięć wymiarów: bezsilność, bezsens, anomia, izolacja oraz samowyobcowanie. W jego koncepcji poczucie bezsilności jest związane z oczekiwaniem jednostki, że podejmowane przez nią zachowania nie są w stanie wywołać pożądanego efektu, zaś poczucie bezsensu to przekonania wskazujące na słabe lub brak możliwości przewidywania efektów własnego postępowania. Anomia jest to z kolei konstrukt określający poziom odczuwanego nieładu społecznego. Odczucie to sprowadza się do przekonania, iż obowiązujące normy społeczne przestały obowiązywać, zaś dalsze ich przestrzeganie utrudnia lub uniemożliwia osiąganie własnych celów. Pojęcie samowyobcowania zostało przez Seemana zdefiniowane, jako przekonanie jednostki, iż działanie w zgodzie z własnym poglądami jest szkodliwe i nieefektywne, towarzyszy mu poczucie odcierania od własnych wartości przekonań i brak poczucia oparcia w samym sobie. Ostatnim elementem poczucia alienacji jest izolacja, którą określa się jako doświadczenie osamotnienia oraz przeświadczenie, iż tworzenie relacji społecznych, bądź podejmowanie innych działań wartościowych z punktu widzenia społeczeństwa jest niemożliwe.

Poczucie alienacji a zaburzenia somatyczne i psychiczne

Alienacja towarzysząca poczuciu wykluczenia może stanowić istotną zmienną mogącą wpływać na funkcjonowanie organizmu. Jej znaczenie dla dobrostanu ustroju należy rozpatrywać z punktu widzenia emocji, jakie generuje ona w jednostce. Wielu badaczy podkreśla, że jednym z najważniejszych czynników psychogennych, leżącym u źródeł pojawiających się zaburzeń, są procesy emocjonalne. Powtarzalność określonych wzorów emocjonalnego reagowania ma ogromny wpływ na fizjologiczne funkcjonowanie ludzkiego organizmu [Everly, Rosenfeld 1992]. Fakt, że ludzką naturę charakteryzuje swoista dychotomia, na którą składa się nie tylko soma – fizyczny aspekt naszego istnienia, ale również psyche – czynnik psychiczny, podkreślano od czasów Kartezjusza. Te dwa elementy stanowią, zgodnie z koncepcją holistyczną człowieka, nierozzerwalną całość. Ich współdziałanie oparte jest nie tylko na skomplikowanych mechanizmach wzajemnych sprzężeń zachodzących pomiędzy procesami psychicznymi człowieka, a jego aparatem fizjologicznym, ale również nieustannie zmieniającymi się warunkami ludzkiej egzystencji, które zmuszają jednostkę do ciągłej adaptacji. Wśród czynników społecznych obok dynamicznego tempa życia, rosnących wymagań rozwijającej się cywilizacji zaawansowanych technologii, istnieją także zagrożenia wynikające z nietolerancji wobec inności, odrzucenia, dyskryminacji, które tworzą w jednostce napięcie przekraczające jej możliwości i działają dezorganizująco i destruktywnie. Mogą stanowić źródło dystresu i mieć istotne znaczenie w patogenezie wielu schorzeń. Najbardziej ekstremalnym dowodem, w jaki sposób poczucie wyobcowania, odrzucenia, wpływa na ludzki organizm jest choroba sieroca definiowana, jako zespół zaburzeń i zahamowań rozwoju psychofizycznego dzieci występujący na skutek deprywacji emocjonalnej, niemożności zaspokojenia potrzeby przywiązania. Choroba przebiega w bardzo zróżnicowany sposób i zależny jest od wieku dziecka, czasu trwania izolacji społecznej oraz środowiska wychowawczego. Konsekwencje izolacji, poczucia osieroceństwa mogą przybierać postać zaburzeń funkcjonowania ujawnianych w różnych obszarach. Zaburzenia te objawiają się apatią, nadpobudliwością, kiwaniem się, brakiem apetytu, moczeniem nocnym. Niekiedy

Zapobiegać czy resocjalizować?

przyjmują postać autyzmu, tendencji do samouszkodzania, mogą być powodem niedorozwoju emocjonalnego. W okresie szkolnym może występować podwyższona agresywność, skłonność do włóczęgostwa, zaś w wieku młodzieńczym jednostka staje się aspołeczna, niezdolna do nawiązania trwałego związku czy założenia rodziny [Kmieciak-Baran 2000].

Innym przykładem negatywnego wpływu poczucia izolacji, alienacji, czy osamotnienia, którym przypisuje się często rolę determinant są zaburzenia psychiczne. W przypadku depresji, stanów apatii, skłonności samobójczych, czy uzależnień substancjalnych zarówno mechanizm wykluczenia, jak i wewnętrzne poczucie wyalienowania mają status czynników biorących udział w etiopatogenezie zaburzeń.

Rozpatrywanie izolacji społecznej i poczucia alienacji, jako czynników sprawczych wpływających na dobrostan danej osoby nie uwzględnia sytuacji, w których są one efektem, a nie przyczyną stanu psychicznego jednostki. W przypadku wielu schorzeń, zaburzeń czy szerzej ujmując problemów w funkcjonowaniu, czynniki te nie biorą udziału w genezie pojawiających się trudności. Stanowią jedynie pewną zewnętrzną wypadkową innych elementów egzogennych i endogennych. Nie oznacza to, iż nie mają one znaczenie i nie wywierają wpływu na daną osobę, lecz ich oddziaływanie ma charakter wtórny. Nie będąc pierwotnym czynnikiem ich usunięcie czy też zminimalizowanie może nie spowodować powrotu do pełnej równowagi. Przykładem takiej sytuacji może być epilepsja, wady wrodzone, choroby genetyczne w przypadku, których trudno upatrywać, jako źródła determinant funkcjonowania społecznego czy działania aparatu psychicznego. Cierpiąc na tego rodzaju schorzenia jednostka z racji specyficznych objawów, posiadanych cech fizycznych i psychicznych, będąc pod wpływem określonych oddziaływań wychowawczych może być narażona na izolowanie z racji swojej odmierności. Jest to szczególnie widoczne na wczesnym etapie życia społecznego (etap przedszkolny), kiedy poziom samoświadomości, zdolności dokonywania autoanalizy jest ograniczony rozwojowo, a tym samym słabo dostępne są wewnętrzne sygnały tworzące poczucie wyobcowania, izolacji, bezsensu, bezsilności definiujące poczucie alienacji. Wraz ze wzrostem możliwości oceniania siebie i innych coraz większego znaczenia nabierają własne przekonania i nastawienie budowane na podstawie

doświadczeń i zewnętrznych komunikatów. Tym samym nie będąc bezpośrednią przyczyną występujących problemów zdrowotnych izolacja społeczna i poczucie alienacji nabierają coraz większego znaczenia wzajemnie się wzmacniając. Niekiedy stan zdrowia ucznia niezależnie, jaką rolę odgrywa w nim izolacja i poczucie alienacji, wymusza zmianę jego dotychczasowej sytuacji szkolnej, a tym samym sytuacji społecznej.

Stan zdrowia utrudniający lub uniemożliwiający uczęszczanie do szkoły, a poczucie wykluczenia i alienacji

Z uwagi na obowiązek nauki obejmujący uczniów do 18 roku życia, w przypadku wystąpienia trudności zdrowotnych, zarówno o podłożu somatycznym, jak i psychicznym może zaistnieć potrzeba zmiany warunków i organizacji nauczania danego ucznia. Regulacje prawne w tym zakresie zawarte zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych [Dz. U. z 2008 r., nr 173 poz. 1072]. Istniejące przepisy umożliwiają zespołom orzekającym działającym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych na podstawie zaświadczenia lekarskiego wydanie decyzji wskazującej na potrzebę nauczania indywidualnego. Podstawą takiego orzeczenia jest stan zdrowia utrudniający lub uniemożliwiający uczęszczanie do szkoły. W pierwszym przypadku uczeń jest izolowany od klasy, a jego nauka organizowana jest na terenie szkoły w odrębnym pomieszczeniu, przy czym zgodnie ze wskazaniami lekarskimi możliwe jest włączanie go w wybrane jednostki lekcyjne. W drugim przypadku nauczanie odbywa się w miejscu zamieszkania ucznia, co w praktyce oznacza odizolowanie od zespołu klasowego i środowiska szkolnego. Zapewnienie tego rodzaju warunków ma na celu daleko idące dostosowanie oddziaływań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia, jednak w niektórych przypadkach pogłębia poczucie izolacji i wyalienowania w jednostce. Efekt ten może mieć charakter wtórny w stosunku do odczuwanego przez ucznia poczucia odmienności wynikającego z uwarunkowań zdrowotnych, niemniej jednak przeniesienie go do osobnego pomieszczenia lub zapewnienie nauki w domu może to poczucie dodatkowo potęgować. W kontekście poruszanego tematu war-

Zapobiegać czy resocjalizować?

to skoncentrować się na sytuacjach, które z jednej strony stanowią podstawę do objęcia ucznia nauczaniem indywidualnym izolującym go w sposób częściowy lub całkowity od środowiska szkolnego, z drugiej są powodem objęcia go oddziaływaniami pomocowymi o charakterze grupowym, których jednym z celów jest minimalizowanie lub eliminacja poczucia wykluczenia. W poniższej charakterystyce ujęto także zaburzenia niebędące podstawą do objęcia ucznia nauczaniem indywidualnym, ale stanowiące czynnik ryzyka sprzyjający niedostosowaniu społecznemu i separacji od grupy rówieśniczej. Do najczęściej występujących jednostek chorobowych tego rodzaju należą:

1. Zaburzenia adaptacyjne (F43.2) – występujące na skutek subiektywnego stresu i zaburzeń emocjonalnych, przeszkadzające w społecznym funkcjonowaniu i działaniu. Powstają pod wpływem trudności z dostosowaniem się do istotnych, nowych okoliczności życiowych (np: pójście do szkoły, zmiana szkoły, brak sukcesów, strata, sytuacja traumatyczna). Na skutek zaistniałych wydarzeń pojawiają się stany napięcia, niepokoju, przygnębienia, które w podobnym nasileniu u zdrowych jednostek w takich sytuacjach nie występują. Predyspozycje jednostki odgrywają ważną rolę w powstawaniu objawów, przyjmujących zróżnicowaną postać: niepewności, co do przyszłości, niemożność planowania, poczucie bezradności, przygnębienia, napięcia emocjonalne, niekiedy trudności w wykonywaniu codziennych czynności.
2. Zaburzenia afektywne – wśród nich m.in. epizody depresyjne (F 32) cechują je m.in. zaburzenia snu, apetytu, aktywności, nastroju, niskie poczucie własnej wartości i spadek zaufania do siebie, nieracjonalne wyrzuty sumienia, poczucie winy, utrata zainteresowań, nawracające myśli o śmierci i próby „S”, skargi na zmniejszoną zdolność myślenia, w tym duże problemy z koncentracją uwagi. Okres latencji i adolescencji (12–17 roku życia), z powodu przemian (biologicznych i osobowościowych) predysponuje jednostki do doświadczania stanów depresyjnych i może przyjmować specyficzne objawy (szczególnie w młodszej grupie wiekowej): niewyjaśnione bóle brzucha, bóle głowy, brak łaknienia, większa drażliwość, apatia, brak zainteresowania.

sowania czynnościami, które wcześniej sprawiały przyjemność, niechęć do współpracy, przeszkadzanie, w celu zdobycia uwagi.

3. Zaburzenia nerwicowe związane ze stresem i pod postacią somatyczną, w tym m.in.: zaburzenia lękowe w postaci fobii – fobia społeczna, (F40) – definiowana, jako lęk wywołany przez określone sytuacje, czy przedmioty (zewnętrzne w stosunku do osoby), które nie są obiektywnie niebezpieczne. W wyniku takiego lęku, osoba w charakterystyczny sposób unika tych sytuacji lub z przerażeniem przeżywa ich pojawienie się” [Pużyński, Wciórka 2000]. Fobie społeczne dotyczą obawy przed oceną ze strony innych ludzi skupionych w stosunkowo małych grupach, prowadzącej do unikania sytuacji społecznych” skutkują objawami psychologicznymi, behawioralnymi lub autonomicznymi będącymi pierwotnym przejawem lęku, a nie wtórnym, w stosunku do takich, symptomów jak urojenia czy myśli natrętne. Lęk jest ograniczony do sytuacji społecznych lub występuje przede wszystkim w takich sytuacjach i powoduje ich unikanie. Jednostki mają skłonność do zamartwiania się i tworzenia negatywnych scenariuszy przyszłości traktując je jako rzeczywistą sytuację. Z tego powodu mogą przeżywać lęk także w samotności.
4. Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (F42), charakteryzuje nadmierne zamartwianie się, lęk przed nierealnym zagrożeniem i próby radzenia sobie z uczuciem lęku poprzez wykonywanie zrytualizowanych lub wyspecjalizowanych czynności. Występują powtarzające się zakłócające (natrętne) myśli i obrazy (obsesje) oraz rytualne czynności wykonywane, w celu ich wyeliminowania – kompulsje (czynności natrętne). Zaburzenia te mogą mieć podłoże genetyczne, choć ich przyczyna nie została wyjaśniona. OCD (*obsessive – compulsive disorder*) diagnozowane jest czasem u dzieci, jednak częściej choroba występuje wśród młodzieży, pojawia się zwykle ok. 15 roku życia, częściej zapadają na nią chłopcy niż dziewczęta.
5. Zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym: zaburzenia opozycyjno-buntownicze F91.3 – stanowią utrwalaony wzorzec zachowań negatywnych, wrogich, buntowniczych, prowokacyjnych oraz niszczylielskich, które wyraźnie przekraczają normy zachowania dla da-

Zapobiegać czy resocjalizować?

nego wieku, któremu nie towarzyszą poważne naruszenia praw innych osób, jak w przypadku zaburzeń zachowania. Dzieci i młodzież z tym typem zaburzeń przejawiają skłonności do przeciwstawiania się prośbom i poleceniom osób dorosłych. Mają tendencje do przejawiania złości, urazy, reagują zdenerwowaniem wobec innych osób, obwiniając ich własnymi błędami. Charakteryzuje je obniżony próg tolerancji na frustrację, prezentują niechęć do współpracy oraz opór wobec autorytetów. Opisywane zachowania uwidaczniają się często w kontaktach z osobami nieznanymi, co utrudnia identyfikację zaburzeń w trakcie procesu diagnostycznego.

6. Zaburzenia zachowania z prawidłowym procesem socjalizacji (F91.2) – występują najczęściej w sytuacjach poza domem lub środowiskiem rodzinnym. Dzieci i młodzież są dość dobrze zintegrowane z rówieśnikami, nawiązują trwałe relacje przyjacielskie. Grupa rówieśnicza, do której należą może podejmować aktywność dyssocjalną (wykraczające poza przyjęte normy zachowania adolescenta mogą być aprobowane przez rówieśników i wynikają z reguł panujących w danej subkulturze). Jednostka może także przynależeć do grupy nieprzestępczej, a dezadaptacyjne zachowania prezentuje poza nią. Relacje z rówieśnikami mogą być zaburzone w sytuacji tyranizowania innych, kontakty z dorosłymi są najczęściej zaburzone, choć nie musi to stanowić prawidłowości dotyczącej wszystkich dorosłych.
7. Cechy zaburzeń osobowości – cechy zaburzeń typu borderline (F60.31) przejawiające się pod postacią jednoczesnej potrzeby akceptacji ludzi i odczuwanego lęku przed bliskością, która kojarzona jest z bolesnym odrzuceniem. Zawierane znajomości mogą cechować się burzliwym przebiegiem, jednostka może prezentować skrajne postawy od nienawiści do uwielbienia testując tolerancję i wytrzymałość drugiej osoby. Bezgranicznemu zaufaniu i dowodom oddania może towarzyszyć nagłe zerwanie wszelkich kontaktów pod byle pretekstem. Osoby takie obawiając się odrzucenia najczęściej same zrywają relacje. Bywają impulsywne, skłonne do udawania, podejmują zachowania ryzykowne, niebezpieczne mające na celu dostarczenie doznań. Towarzyszą im silne napięcia psychiczne, z którymi

radzą sobie podejmując zachowani autoagresywne i samobójcze [Pużyński, Wciórka 2000].

8. Zaburzenia nawyków i popędów (impulsów) nie określone – cybermania – aby umiejscowić nadmierną cyberaktywność w ramach istniejących klasyfikacji zaburzeń należy wziąć pod uwagę grupę wchodzącą w skład spektrum zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych, a mianowicie spektrum zaburzeń kontroli impulsów. O ile w DSM IV w ramach zaburzeń kontroli impulsów klasyfikuje się: okresowe zaburzenia eksplozywne, kleptomanię, piromanię, patologiczny hazard oraz trichotillomanię, o tyle Hollander i Stein [2006] przedstawiając koncepcję spektrum zaburzeń kontroli impulsów – ICDs wskazują na znacznie szerszy zbiór zaburzeń wykraczający poza istniejącą klasyfikację. Obok pięciu wskazanych wcześniej jednostek chorobowych w grupie tej znalazły się także zachowania określone, jako uzależnienia behawioralne [Ogińska-Bulik 2010], wśród których wymienia się kompulsyjne zakupy, a także uzależnienie od Internetu [Majchrzak, Ogińska-Bulik 2010; Majchrzak 2012], które jest jednym z najważniejszych elementów cybermanii. Objawem łączącym wszystkie wymienione zaburzenia jest utrata kontroli nad odczuwanymi impulsami, czy też popędami oraz podejmowanie pod ich wpływem czynności mających rozładowujący i nagradzający charakter.

Obok grupy pacjentów, których objawy przypominają zaburzenia kontroli impulsów istnieje bardzo duża (być może przeważająca) populacja dzieci i młodzieży, których zaangażowanie w cyberaktywność nie jest podyktowane poszukiwaniem stymulacji i doznań na tyle silnych, iż pozbawiają użytkownika kontroli nad własnym zachowaniem. W grupie tej znajdują się jednostki, których cechą wspólną jest przeżywanie trudności dotyczących szeroko rozumianej sfery psychospołecznej. Mogą one dotyczyć kilku obszarów funkcjonowania – niekorzystnej sytuacji rodzinnej (np.: niepełna rodzina, rodzice wychowujący dziecko w sposób nadmiernie partnerski, rozwód rodziców), problemów szkolnych dotyczących relacji rówieśniczych (np. rola kozła ofiarnego, czy outsidera w klasie, zmiana środowiska szkolnego – kłopoty w adaptacji do nowych warunków, poczucie odrzucenia), nieradzenie sobie z wymaganiami edukacyjnymi o wieloźródłowym charakterze (np.: zmiana nauczycieli

Zapobiegać czy resocjalizować?

i systemu wymagań szkolnych; brak nawyku uczenia się, także w przypadku dzieci zdolnych, opierających swoje wyniki jedynie na własnych zasobach i pracy na lekcji; specyficzne trudności szkolne), obniżonej samoakceptacji (niskie poczucie własnej wartości, niskie poczucie sprawczości, niekorzystne przekonania na własny temat, skłonność do ksobnej, negatywnej dla siebie interpretacji faktów). W wyniku pojawienia się wyżej wymienionych trudności jednostka znajduje w cyberprzestrzeni atrakcyjną alternatywę wobec odstraszałającej i zniechęcającej rzeczywistości. Jej zaangażowanie w korzystanie z komputera, czy też z Sieci, podobnie jak w przypadku zaburzeń kontroli impulsów jest destrukttywne, jednak podłoże zachowania i mechanizmy psychologiczne tworzące obraz funkcjonowania są inne.

Powyższe zaburzenia mogą sprzyjać sytuacjom, w których jednostka doświadcza swojej odmienności, bywa na obrzeżach grupy lub na jej marginesie i doznając rosnącego poczucia alienacji. Dobrostan jednostki jest zagrożony i wymaga oddziaływań mających charakter wspierający i psychokorekcyjny oraz dających szansę na rozwój osobisty.

Grupa Rozwoju Osobistego jako forma psychoedukacji i terapii

Celem Grupy Rozwoju Osobistego jest wyposażenie uczestników w podstawowe umiejętności psychospołeczne pomocne w prawidłowym funkcjonowaniu w relacjach interpersonalnych, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska rówieśniczego. Służą temu oddziaływania psychoedukacyjne prowadzone w ramach skonstruowanego programu zajęć. Ma on na celu pogłębienie wiedzy z zakresu komunikacji interpersonalnej, rozwijanie zdolności nazywania i wyrażania uczuć, zwiększenie tolerancji na sytuacje stresogenne, poszerzenie repertuaru strategii radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, kształtowanie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych, rozwijanie postaw asertywnych w relacji interpersonalnych. Spotkania mają charakter warsztatu umiejętności psychospołecznych. Istotnym jego elementem jest korzystanie z posiadanych przez uczestników zasobów poznawczych, emocjonalnych, behawioralnych. Stanowią one zarówno wskaźnik ich aktualnego potencjału psychospołecznego, jak i kierunkowskaz, co

do zakresu metod i tempa oddziaływań psychoedukacyjnych prowadzonych w trakcie spotkań. Celem warsztatu jest kształtowanie, rozwijanie i doskonalenie umiejętności psychospołecznych poprzez połączenie osobistych doświadczeń uczestników i merytorycznej wiedzy dotyczącej wybranych obszarów funkcjonowania. Synteza doświadczeń oraz wiedzy dokonuje się w trakcie realizacji zadań wymagających osobistego zaangażowania i otwartości wobec współuczestników. Obok indywidualnego potencjału psychologicznego jednostki, trudności w trakcie realizacji stawianych przed nim zadań, odpowiedniego doboru treści merytorycznych, kluczową rolę odgrywa proces grupowy zachodzący w każdej grupie społecznej. Pojęcie procesu grupowego w sensie mechanizmów psychologicznych zachodzących pomiędzy uczestnikami grupy zostało opisane w postaci faz [Yalom 1975; Krotchwil 1981; MacKenzie]. Zadaniem grupy jest przejście przez poszczególne etapy, począwszy od fazy orientacji, niepewności [Yalom 1975] określanej także, jako faza orientacji i zależności [Krotchwil 1981], gdzie celem jest odnalezienie się w grupie, znalezienie poczucia wspólnoty i stworzenie podstawowego poczucia bezpieczeństwa, poprzez fazę konfrontacji i eksploracji różnic [Krotchwil 1981] będącą próbą sprawdzenia siły i sprawności grupy oraz dokonania podziału odpowiedzialności, co jednocześnie wiąże się z przeżywaniem kryzysu, aż po etap ostatni określany, jako faza współpracy, gdzie wśród uczestników zaczyna przeważać dawanie sobie oparcia, zrozumienia, możliwa staje się współpraca grupy niezależnie od zadania, co jest wykonalne dzięki elastycznie i adekwatnie do potrzeb przyjmowanym rolom grupowym.

Umiejętność wykorzystania wszystkich elementów składowych grupy: zasobów i ograniczeń uczestnika, etapu toczącego się procesu grupowego, sposobu i zakresu przekazywanej wiedzy, form i metod aktywizujących uczestnika stanowi o efektywności warsztatu oraz wymusza na prowadzącym uruchamianie wielopoziomowej świadomości istniejących się w grupie mechanizmów.

Inne działania współtowarzyszące

Równoległe z działaniami Grupy Rozwoju Osobistego konieczna jest także współpraca z rodzicami uczestników. Przyjmuje ona postać grupowych spotkań, służących z jednej strony identyfikacji występujących problemów w funkcjonowaniu społecznym w ramach trzech podstawowych obszarów: relacje z rodzicami; relacje z rówieśnikami oraz relacje z innymi dorosłymi, z drugiej ocenie uzyskanych efektów po zakończonym cyklu zajęć. W trakcie trwania spotkań udzielane są także indywidualne konsultacje dla rodziców, możliwe jest także dołączenie indywidualnych spotkań wspierająco-terapeutycznych dla uczniów oraz w razie potrzeby objęcie uczestnika, jego rodzeństwa i rodziców terapią rodzin. W sytuacji uzyskania zgody rodzica pomocnym jest także kontakt ze środowiskiem pedagogicznym – wychowawcą, pedagogiem, psychologiem szkolnym zajmującymi się uczniem z ramienia szkoły.

Wyniki badań własnych

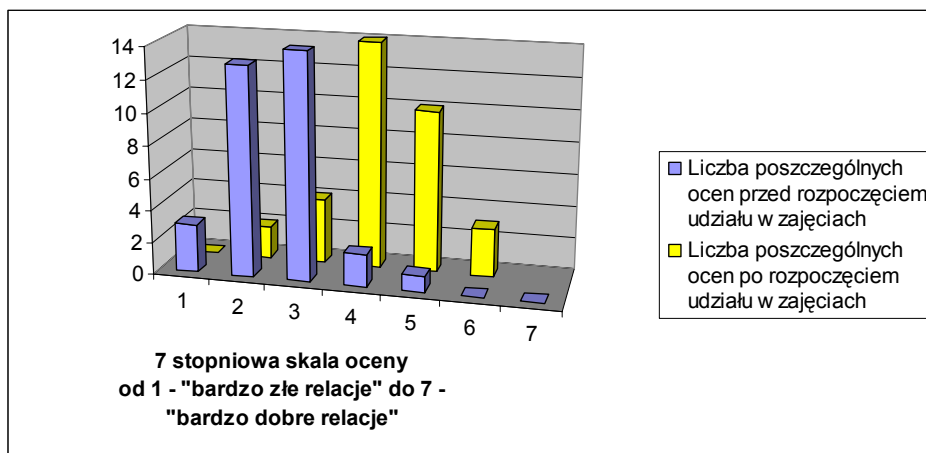
W ramach prowadzonej Grupy Rozwoju Osobistego wprowadzono ankiety wypełniane przez rodziców uczestników w celu dokonania oceny poziomu funkcjonowania w trzech obszarach: relacje rówieśnicze, relacje z rodzicami, relacje z innymi dorosłymi. Informacje zbierane są przed rozpoczęciem danej edycji spotkań i po jej zakończeniu. Wyniki zebrano w 3 kolejnych edycjach grupy w latach 2010–2013. Udział w ankiecie wzięły łącznie 33 osoby badane. Ocena dotyczyła funkcjonowania uczniów gimnazjum w klasach I–III uczęszczających do szkół w rejonie Łódź-Górna. Wyniki przeprowadzonych ankiet zostały zobrazowane w postaci wykresów na poniższych rysunkach.

Pierwszym analizowanym obszarem było funkcjonowanie w relacjach rówieśniczych. Przeprowadzona analiza wariancji wskazała, iż średnia wyników w ankietach przeprowadzonych przed rozpoczęciem zajęć wynosząca $\bar{x} = 2,54$ ($SD = 0,87$) i okazała się istotnie niższa [$F(1,64) = 54,07$, $p < 0,0001$] od średniej uzyskanej po zakończeniu edycji spotkań wynoszącej $\bar{x} = 4,24$ ($SD = 1,00$). Rezultat ten daje podstawy do stwierdzenia, iż w odbiorze rodziców, dokonujących oceny relacji rówieśni-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

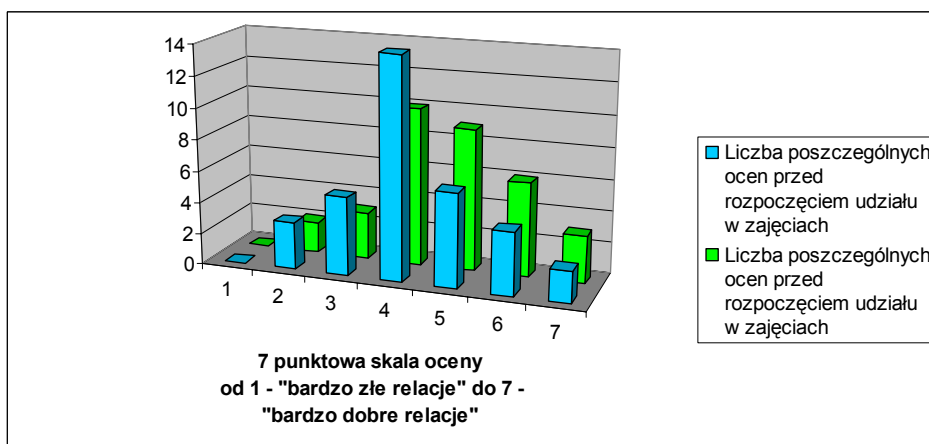
czych swoich dzieci, nastąpił zauważalny progres jakościowy w tym zakresie.

Rysunek 1. Funkcjonowanie w relacjach rówieśniczych



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Funkcjonowania w relacjach z rodzicami



Źródło: opracowanie własne.

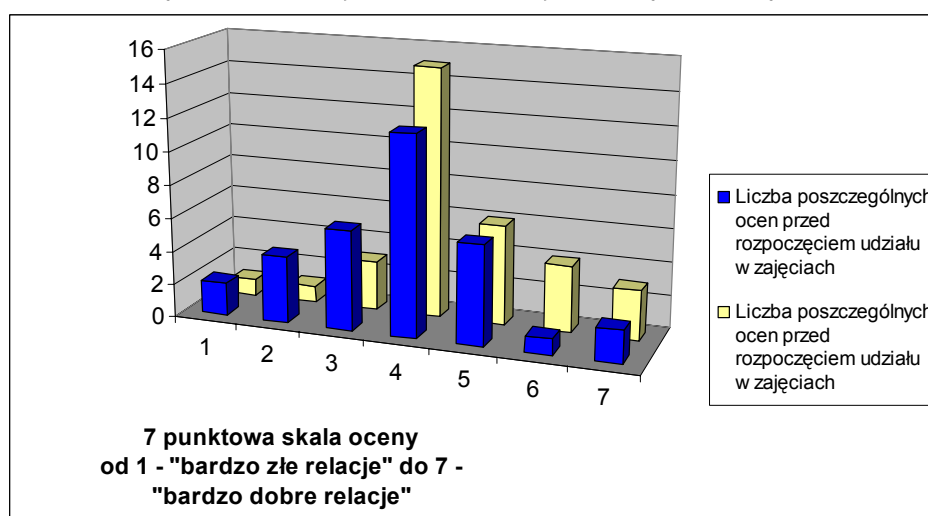
Drugim polem prowadzonych obserwacji było funkcjonowanie w relacjach z rodzicami. Dokonana analiza wariancji wykazała, iż średnia

262

Zapobiegać czy resocjalizować?

wyników w ankietach przeprowadzonych przed rozpoczęciem zajęć wynosząca $\bar{x} = 4,12$ ($SD = 1,47$) okazała się niższa od średniej uzyskanej po przeprowadzonym cyklu spotkań, wynoszącej $\bar{x} = 4,70$ ($SD = 1,31$), jednak różnica nie była istotna statystycznie [$F(1,64) = 2,81$, $p < 0,1$]. Można więc założyć, że wpływ prowadzonych oddziaływań pomocowych nie był na tyle silny, by mógł być dostrzegany przez ankietowanych rodziców jako znacząca zmiana jakościowa w relacjach z dzieckiem. Należy jednak zauważyć, że średnia ocena tej relacji wynosiła powyżej 4 punktów na skali 7 punktowej, co sugeruje co najmniej poprawne stosunki między adolescentami i ich rodzicami. Obszar ten uzyskał znacznie wyższą cenę niż relacje rówieśnicze ($\bar{x} = 2,54$), będące także podstawowym celem modyfikacji funkcjonowania.

Rysunek 3. Funkcjonowanie w relacjach z innymi dorosłymi



Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim badanym elementem było funkcjonowanie w relacjach z innymi dorosłymi, co w głównej mierze dotyczyło jakości kontaktów interpersonalnych z nauczycielami. Tym razem analiza wariancji również wykazała, iż średnia wyników w badaniach prowadzonych przed rozpoczęciem spotkań Grupy Rozwoju Osobistego wynosząca $\bar{x} = 3,85$ ($SD =$

1,45) była niższa od średniej uzyskanej po przeprowadzonym cyklu zajęć ($\bar{x} = 4,45$ $SD = 1,31$). Różnica ta, podobnie jak w przypadku relacji z rodzicami, nie przekroczyła progu istotności statystycznej [$F(1,64) = 3,42$, $p < 0,07$]. Także i w tym przypadku zdaniem ankietowanych rodziców nastąpiła wprawdzie poprawa relacji z innymi dorosłymi, jednak nie była ona na tyle duża by w sposób istotny wpłynąć na ich ocenę funkcjonowania dziecka w tym zakresie. Uwzględniając fakt, iż część młodzieży miało w okresie trwania spotkań grupowych indywidualne nauczanie, poprawa relacji z nauczycielami mogła pozostawać bez związku z faktem uczestnictwa w zajęciach.

Wnioski

Informacje od rodziców oraz obserwacje uczestników Grupy Rozwoju Osobistego wskazują na zmiany w ich zachowaniu, których pojawienie się można łączyć z faktem podjęcia aktywności w ramach proponowanej formy pomocy. Największy wpływ realizowanego programu odnotowano w ramach funkcjonowania w relacjach rówieśniczych. Rezultat ten nie stanowi zaskoczenia – najsilniejszym czynnikiem wywierającym wpływ na uczestników spotkań była grupa rówieśnicza i trwający w niej proces grupowy. Kluczowe znaczenie dla budowania wzajemnych relacji, a także ich redefiniowania na zewnątrz wydają się mieć informacje zwrotne, szczególnie w sytuacjach trudnych, konfliktowych, budzących silne emocje i uruchamiających nieefektywne strategie zachowania. Stworzenie warunków, w których możliwe jest analizowanie powyższych sytuacji w sposób konfrontacyjny, ale nieskłaniający do uruchamiania postaw obronnych pozwala na dotarcie do źródeł wyzwalających określone, niepożądane reakcje oraz zmniejszenie poziomu napięcia. Komunikaty zwrotne udzielane przez innych członków grupy stanowią często instrument korygujący zachowanie będąc jednocześnie zapleczem pomysłów wskazujących na inny, bardziej efektywny kierunek reagowania w danej sytuacji. Możliwość podejmowania zróżnicowanego wachlarza interakcji w sytuacjach naturalnie wynikających z toczącego się procesu grupowego oraz podejmowanie zadań (mających charakter treningowy) ocenianych, dzięki atmosferze bezpieczeństwa, jako wyzwania

Zapobiegać czy resocjalizować?

nie, któremu można sprostać stanowi platformę działań, na której możliwe jest popełnianie błędów przy jednoczesnym poczuciu akceptacji. Stanowi ono zachętę i jest motywatorem do kolejnych prób, w których subiektywne poczucie porażki pozbawione jest hamująco działającego lęku, zaś odniesiony sukces nie stanowi jedynie ulgi po wykonaniu zadania. Nowa bardziej adaptacyjna reakcja, zachowanie wzmacniane grupową informacją zwrotną jest interpretowane przez uczestnika przez pryzmat własnej sprawczości i integrowane, jako osobisty zasób dający nowe możliwości.

Realizowane w trakcie spotkań zadania psychoedukacyjne mają znaczenie uniwersalne dla funkcjonowania społecznego – np. skuteczna komunikacja, elementy treningu asertywności, identyfikacja, nazywanie i wyrażanie uczuć, zaś ich efekty najszybciej odczuwalne są wśród osób z najbliższego otoczenia. Mogą oni także, obok współuczestników grupy, stać się adresatem, do którego kierowane są nowo zintegrowane sposoby reagowania i działania. Z drugiej strony to najbliżsi mogą stanowić największe wyzwanie wobec adolescenta, będąc „współautorami” przeżywanych przez niego trudności. Ocena poprawy relacji pomiędzy adolescentem, a rodzicem z perspektywy tego ostatniego może być w tym zakresie dalece nieobiektywna. Dostrzeżenie zmiany w dziecku nie musi być jednoznaczne z interpretowaniem jej, jako poprawa, bowiem taka kategoryzacja zachowania może łączyć się z koniecznością dostrzeżenia własnych dezadaptacyjnych reakcji i strategii postępowania.

Najmniej wiarygodnym obszarem oceny funkcjonowania dziecka dokonywanym przez rodzica wydają się relacje z innymi dorosłymi, w tym wypadku głównie z nauczycielami. Diagnoza rodzicielska tego obszaru najczęściej nie jest oparta na bezpośredniej obserwacji. Pochodzi z relacji płynących od dziecka i osób dorosłych wchodzących z nim w relacje. Ponadto inne osoby dorosłe podobnie jak szkolna grupa rówieśnicza, specyfiką dotychczasowych norm, podtrzymywanymi postawami, mogą utrudniać próby stosowania nowych form zachowań, wymuszając utrzymanie znanego im i zgodnego z dotychczasowymi oczekiwaniami modelu funkcjonowania.

Jednym największych wyzwań w trakcie trwania spotkań jest modelowanie procesu grupowego w sposób zapewniający poczucie bezpie-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

czeństwa osobom, w których funkcjonowaniu występuje składowa w postaci odczuwanego lęku i związana z nią skłonność do wycofania oraz dawanie możliwości wyrażania siebie i eksplorowania otoczenia uczestnikom nastawionym ekspansywnie ze skłonnością do dominacji. Istotną rolę odgrywają tu zarówno formalne jak i nieformalne normy, których przestrzeganie jest jednym z najważniejszych czynników budujących poczucie przewidywalności i kontroli nad sytuacją. Możliwość wchodzenia w interakcję obu grup osób (wycofanych i dominujących) stanowi pole doświadczeń, gdzie kluczową rolę pełni wzajemna informacja zwrotna będąca rodzajem odzwierciedlenia poszerzającego świadomość samego siebie i efektów własnego postępowania. Skrajne modele funkcjonowania uczestników stwarzają wzajemne wyzwania, których konstruktywne rozwiązanie poszerza wachlarz dotychczasowych możliwości reagowania. Wymagają jednocześnie stałego monitorowania i interwencji zapewniających zachowanie podstawowego poczucia bezpieczeństwa.

Istotnym aspektem funkcjonowania Grupy Rozwoju Osobistego są uczestnicy, których udział w grupie nie jest podyktowany trudnościami w relacjach interpersonalnych. Uczestniczą w zajęciach zainteresowani poszerzeniem własnych umiejętności, chęcią zdobycia nowych doświadczeń, nastawieni altruistycznie i prospołecznie stanowią nieocenione źródło zachowań mających znaczenie modelujące, którego przekaz jest często efektywniejszy i bardziej wiarygodny, niż reakcje czy postawy osób prowadzących grupę. Zebrane doświadczenia w tym zakresie pokazują, iż podobne znaczenie może mieć udział pojedynczych uczestników, którzy ukończyli roczną edycję programu i chcieliby ponownie wziąć w nim udział.

Ukazane w niniejszym opracowaniu informacje dają możliwość podjęcia badań dotyczących czynników psychospołecznych i elementów składowych programu mogących determinować zachodzące w jednostce zmiany, wytyczając bardziej efektywną formę oddziaływań prowadzonych w tym zakresie. Jednocześnie zgromadzone obserwacje potwierdzają, iż proponowana grupowa forma udzielanej pomocy psychologicznej przynosi dostrzegalną poprawę funkcjonowania społecznego, przyjmującą w niektórych przypadkach spektakularne efekty (np. ten-

Zapobiegać czy resocjalizować?

dencja do wycofywania się zastąpiona działaniami eksploracyjnymi i gotowością do ujawniania siebie pomimo ryzyka negatywnej oceny oraz świadomość własnej skuteczności w aspekcie radzenia sobie z niekorzystnymi interpretacjami innych, co do własnej osoby).

Bibliografia

- Golinowska S., Tarkowska E., Topińska I. (2005), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Badania. Metody. Wyniki*. Wyd. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Everly G.S., Rosenfeld Jr, R. (1992), *Stres - Przyczyny, terapia i autoterapia*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Hollander E., Stein D. (2006), *Clinical Manual of Impulse-Control Disorders*, "The American Psychiatric Publishing".
- Jackowska E. (2009), *Stygmatyzacja i wykluczenie społeczne osób chorujących na schizofrenię – przegląd badań i mechanizmy psychologiczne*. „Psychiatria Polska”, t. XLIII, nr 6, s. 655-670.
- Kmiecik-Baran K. (2000), *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kmiecik-Baran K. (1993), *Poczucie alienacji. Treść i charakterystyka psychometryczna*, „Przegląd Psychologiczny” nr 4, s. 461-480.
- Krotochvil S. (1981), *Grupowa psychoterapia nerwic*. Wyd. PWN. Warszawa.
- Majchrzak P., Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od Internetu*. Wydawnictwo AHE, Łódź.
- Majchrzak P. (2012), *Nadmierne zaangażowanie w cyberaktywność wśród dzieci i młodzieży, a spektrum zaburzeń kontroli impulsów*. Pedagogika Rodziny 2(4) s. 129-146, Łódź.
- Ogińska-Bulik N. (2010), *Uzależnienie od czynności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Pużyński S. Wciórka J. (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wyd. Vesalius, Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz. U. z 2008 r., nr 173 poz. 1072.
- Seeman M. (1959), *On the meaning of alienation*, "American Sociological Review", 24(6), s. 783-791.
- Szrferberg R., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – panorama językowo-teoretyczna*, http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/miws_panorama.pdf, data dostępu 2014.
- Yalom I.D. (1975), *The theory and practice of group psychotherapy*, Basic Books, New York.

EDUKACJA KULTUROWA JAKO NARZĘDZIE PRZECIWDZIAŁANIA PROBLEMOM SPOŁECZNYM

Adam K. Gogacz

Spółeczna Akademia Nauk

Cultural Education as a Tool for Social Problems Prevention

Abstract: The process of globalization causes mixing of cultures and variety of values that rise to a level that goes far beyond possibilities of being interiorized. Thus it is necessary to take care of proper cultural education which is perfect tool to ensure that the conflicts on the cross-roads of cultures will be diminished. But the cultural education has also another dimension. It will provide proper sense of identity to every human being living in social environment. That is why it should be regarded as a tool of preventing social problems.

Key words: Cultural education, social prevention.

Quo Vadis? – To pytanie, jakie zadawały sobie społeczeństwa od dawien dawna, praktycznie od czasu kiedy w ogóle były świadome własnego istnienia. Pytanie szalenie istotne, gdyż nie tylko wyznaczające strategię działania społecznego i politycznego, ale też implikujące konkretne działania wszelkich tych osób i instytucji, które biorą na siebie odpowiedzialność związaną z wpływem na istotę i funkcjonowanie konkretnych społeczności. Nie ulega wątpliwości, że jednym z podstawowych czynników mających wpływ na obraz i funkcjonowanie społeczeństwa jest edukacja. Proces edukacyjny jest zarazem wynikiem reakcji, jak i kreatorem. Reakcji na zmienne warunki zewnętrzne wynikające z wielu rozmaitych czynników: postęp cywilizacyjny, zmiany w środowisku geograficznym, zmieniające się uwarunkowania geopolityczne, etc. Niezależnie od tego, czy wierzymy w determinizm doszukujący się w zmianach w świecie jakiegoś mniej lub bardziej ścisłego planu, czy też jesteśmy zwolennikami tezy, że wszystko w świecie jest wynikiem koincydencji przypadków, jedno nie ulega wątpliwości: zmiana jest jedyną rzeczą stałą i pewną w rzeczywistości, w której żyjemy i funkcjonujemy. Mo-

Zapobiegać czy resocjalizować?

żemy jednak w pewnym stopniu mieć wpływ na owe zmiany i stąd kreatywna funkcja procesu edukacyjnego. Ważne jest jednak, żeby zapamiętać i mieć na względzie fakt współwystępowania obu tych funkcji: kreatywnej i reaktywnej, co pozwoli rozumieć proces edukacyjny, jako coś, co czasem musi się po prostu dostosować do pewnych warunków, a czasem może sobie pozwolić na śmiałe projektowanie rzeczywistości, zwłaszcza społecznej. W czasach, w których człowiek wynalazł mnóstwo urządzeń wspomagających jego aparat poznawczy, świat stał się dla niego szalenie różnorodny. Ciekawszy, ale również pełen zagrożeń.

Współcześnie mówi się dużo o kryzysie tożsamości [Roguska 2012, s. 21], który dotyka społeczeństwa w dobie niespotykanej dotychczas obfitości i różnorodności informacji. Ów kryzys charakteryzuje się nie tylko nie-
możnością zbudowania tożsamości, ale również brakiem systemów aksjologicznych, do których można by się odnieść w życiu jednostki, a także zaburzonymi relacjami społecznymi. Jest to zatem *de facto* kryzys o charakterze kulturowym. Jak to się jednak dzieje, że mamy do czynienia z tego rodzaju kryzysem, gdy istnieje taka łatwość w zdobywaniu nowych doświadczeń i umiejętności? Współczesny człowiek nie ma większych problemów z dostępem do wiedzy, z procesami komunikacyjnymi, wspomagany przez nowoczesną technologię może szybko dowiedzieć się czego chce, porozumieć się z kim chce i być gdzie chce. Kryzys tożsamości współwystępujący z wymienionymi wyżej zjawiskami jawi się zatem nie jako wynikający z braku wartości, wzorców zachowań, jednym słowem z braku recepty na własne „ja” i życie owego „ja” w kontekście społecznym. Roguska pisze, że kryzys polega na zatraceniu indywidualności myślenia na rzecz myślenia zbiorowego [Roguska 2012, s. 22]. Nie chodzi tu jednak o myślenie społeczne. Chodzi raczej o brak odwagi w dążeniu do realizacji indywidualnych celów, a tym samym rezygnację ze stawiania sobie określonych celów w ogóle. Jest to jednak oczywiste w środowisku, które staje się różnorodne ponad możliwości percepcyjne. Jak bowiem człowiek ma funkcjonować w środowisku, którego nie dość, że nie zna, to nie bardzo może poznać ze względu na jego obcość i natłok informacji? Problem leży raczej w nadmiarze proponowanych wzorców, w kulturowym chaosie, z jakim spotyka się współczesny, zwłaszcza młody, człowiek.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Kryzys może mieć oblicze twórcze, stać się zaczątkiem nowego, lepszego czy bardziej dostosowanego do rzeczywistości stanu. Dzieje się tak, gdy kryzys zostanie potraktowany, jako wyzwanie i stanie się motorem do intensywnych działań. W przypadku braku odpowiedniej reakcji na kryzys, prowadzi on do problemów społecznych, które nie dość, że mają niszczące działanie na całą tkankę społeczną, implikują również kosztowny proces resocjalizacyjny i naprawczy. A nie od dziś wiadomo, że lepiej zapobiegać, niż naprawiać. Problem, jaki pojawia się jednak w tym konkretnym przypadku można sformułować następująco: „jak uzyskać spójność systemu wychowawczo-edukacyjnego w niespójnym, różnorodnym poza granice możliwości percepcyjnych środowisku?” To stwarza zaś przed edukacją, jako ideą konstytuującą funkcjonowanie społeczne, nowe, ważne i dalekosiężne wyzwania. W szczególności, w owym chaosie wzorców, jaki powstał z możliwości ogarnięcia całego świata pełnego wytworów ludzkich, wagi nabiera szczególny rodzaj edukacji jaką jest edukacja kulturowa.

Aby uświadomić sobie w pełni wagę edukacji kulturowej, należy dobrze zdefiniować zakres samego pojęcia. Nie jest to łatwe zważywszy na fakt, że dotyczy ona pojęcia kultury, które do tej pory nie zostało jednoznacznie zdefiniowane i z uwagi na swoją różnorodność, najprawdopodobniej takiej definicji w ogóle się nie doczeka. Znana polska badaczka kultury Antonina Kłoskowska zwraca uwagę, że niezależnie od tego, jak próbujemy zdefiniować samego człowieka, czy przez jego duchowo-rozumną istotę, czy społeczny charakter czy wytwórczą działalność, wszystkie te definicje sprowadzają się do jednego stwierdzenia, że człowiek jest twórcą i uczestnikiem kultury [Kłoskowska 1991, s. 17]. Wielość definicji kultury i ich charakter jest w pełni uzależniony od rozmaitych przyjętych punktów widzenia, co podkreśla wielu badaczy. Zwraca się jednak uwagę na fakt, że kultura jest procesem w pełni zależnym od świadomej działalności ludzkiej, opartym na naturalnych zjawiskach, lecz przeciwnym naturze. Jest zatem zarówno działalnością, jak i wynikiem działalności człowieka, który starając się odnaleźć w świecie przyrody tworzy niejako nadbudowę nad wszystkim co naturalne. Funkcjonalność kultury, podkreślana choćby przez Bronisława Malinowskiego leży u podłoża jej działań i odnosi się do świata natury, w którym

Zapobiegać czy resocjalizować?

człowiek nie tylko obcuje z naturą, ale przede wszystkim z innymi ludźmi. Edukacja kulturowa dotyczy w szczególności tego drugiego aspektu funkcji kultury: aspektu społecznego.

Czym zatem jest edukacja kulturowa? Warto rozpocząć rozważania na temat jej istoty od podkreślenia, czym edukacja kulturowa nie jest. W szeregu publikacji dotyczących edukacji kulturowej często spotykamy wątki dotyczące edukacji kulturalnej, lub też zamiennie stosuje się oba terminy: edukacja kulturowa i edukacja kulturalna [Żygulski 2000, s. 15–20]. Powoduje to, zwłaszcza w środowisku osób nie będących specjalistami w dziedzinie filozofii czy pedagogiki kultury pewien chaos przekładający się potem na zawężone, bądź błędne rozumienie pojęcia w systemie edukacyjno-oświatowym. Często edukację kulturową pojmuje się jako edukację kulturalną, ale zawężając rozumienie tej drugiej do rozumienia kultury jako specyficznych przejawów działalności ludzkiej: jako kulturę związaną raczej ze sztuką, muzyką, literaturą, albo innymi przejawami działalności kulturowej człowieka. Edukacja kulturowa w takiej perspektywie staje się jedynie rodzajem narzędzia do przekazania sposobów uczestnictwa w tym, wąskim wycinku działalności kulturowej człowieka.

W moim zaś mniemaniu w wymiarze edukacyjnym kulturę winno się traktować tak szeroko, jak to tylko możliwe, a więc faktycznie, jako ogół działalności ludzkiej, zwłaszcza, co już zostało podkreślone, z punktu widzenia społecznego funkcjonowania. W tym miejscu można by zgłosić uwagę o pewnej niekonsekwencji w traktowaniu idei kultury, która przecież nie odnosi się tylko do funkcjonowania ludzkiego w świecie społecznym, ale również w naturalnym. Na tę uwagę można jednak odpowiedzieć odwołując się do natury samego procesu wychowawczego, w którym przecież główny nacisk położony jest nie na umiejętność odnalezienia się w świecie przyrody, ale właśnie na socjalizację.

Zatem edukacja kulturowa jest czymś więcej jak tylko edukacją do uczestnictwa w wąsko pojętym świecie kultury. Jest kluczem do uczestnictwa w całości społecznego świata człowieka. W jego pełnej różnorodności, zwłaszcza w obliczu procesów globalizacyjnych i kurczącego się świata nieznanego. I tak samo, jak świat społeczny jest różnorodny i wielopoziomowy, tak i edukacja kulturowa jest pewnego rodzaju zbiorem, konglomeratem wzajemnie ze sobą powiązanych sfer poznawczych. Jej

struktura powinna pokrywać się ze strukturą społecznego funkcjonowania. Stąd konieczność wyodrębnienia jej składowych, wśród których znajdują się: edukacja regionalna, obywatelska, narodowo-patriotyczna, międzykulturowa. Składowe te, powinny być jednak traktowane w ramach większej całości, a nie separacyjnie, tylko w ten sposób można uniknąć lub choć zminimalizować wewnętrzne tarcia każdej jednostki uwikłanej w wielostopniową strukturę społeczno-kulturową. Tym samym umożliwiamy poradzenie sobie z kryzysem tożsamości poprzez umiejętność poukładania, zhierarchizowania wartości, hierarchizacja taka zaś zapobiega konfliktom aksjologicznym, które są tak naprawdę bezpośrednią determinantą kryzysu tożsamości.

Według Grzybowskiego jedną z podstawowych kategorii antropologicznych jest kategoria „my” i „oni”. Jest to kategoria nie tylko naturalna z punktu widzenia nauki o człowieku, ale też pomagająca w budowaniu własnej tożsamości [Grzybowski 2008, s. 14]. Edukacja kulturowa zatem ma za zadanie dbać o relacje w ramach wspomnianej kategoryzacji. Definiować „my” i „oni”, ponieważ jest to szalenie istotne dla dalszej kategoryzacji wszelkich wartości kulturowych. „My” może być bowiem pojmowane jako naród, ale również jako społeczność lokalna. Od przyjęcia kryteriów „my” zależeć będzie definiowanie kategorii „oni”. „My” zatem nie może być jednowymiarowe, bo wówczas tworzy się opozycja wobec „oni”. Wiąże się to z kolejnym po kategoryzacji etapem, mianowicie z ustaleniem relacji pomiędzy „my” a „oni”. Nie powinna to być relacja konfrontacyjna, antagonistyczna, lecz raczej dualna. Jak pisał Niktorowicz, edukacja powinna dążyć do tego, by człowiek opuszczał centrum i udawał się ze swą uwagą w kierunku pogranicza [Niktorowicz 1995, s. 11]. Konieczne zatem jest rozwarstwienie edukacji kulturowej na poszczególne poziomy struktur społecznych. Przyjrzyjmy się owym poziomom i spróbujmy, choć pokrótce zarysować ich zakres.

Edukacja regionalna jest, jak pisze Anna Weronika Brzezińska, punktem wyjścia do poznawania świata i innych kultur [Brzezińska 2011, s. 146]. Niewątpliwie osadzanie człowieka, zwłaszcza dziecko, w kontekście kulturowym należy rozpocząć od najbliższego otoczenia. Tym bardziej, że w przypadku regionu mówimy o spójnym, względnie jednorodnym środowisku kulturowym. Choć i sama edukacja regionalna nie jest

Zapobiegać czy resocjalizować?

jednorodna. Mówimy w jej przypadku o wychowaniu w kontekście rodzinnym, lokalnym i regionalnym. Nie mniej jednak panuje zgoda co do faktu, że edukacja regionalna obejmuje najbliższe kulturowo otoczenie i stąd powinna być pierwszym elementem edukacji kulturowej. Jej podstawowym zadaniem jest nie tyle utrwalanie, a przez to zapewnianie ciągłości tradycjom o charakterze lokalnym czy wręcz rodzinnym, ale przede wszystkim budowanie tożsamości kulturowej, poczucia przynależności do społeczności lokalnej, począwszy od rodzinnej, którego to poczucia nie da się wypracować w tak wysokim stopniu w przypadku szerszego lub globalnego środowiska kulturowego. Edukacja regionalna dotyczy jednak niejako wewnętrznego czy indywidualnego poziomu poczucia tożsamości. Poprzez interioryzację wzorców kulturowych o charakterze lokalnym dziecko nabiera poczucia przynależności do rodziny, regionu, społeczności lokalnej. Aby jednak wzmocnić więzy o charakterze społecznym, z punktu widzenia nie indywidualnego, lecz społecznego, konieczne jest wsparcie poczucia przynależności poczuciem współodpowiedzialności za społeczność, w której się żyje i funkcjonuje. Stąd potrzeba pogłębienia i rozszerzenia edukacji regionalnej przez edukację obywatelską.

Edukacja obywatelska ma za zadanie kształtowanie świadomego udziału w życiu społeczności. Nie jest zawężona jedynie do kwestii związanych ze społeczeństwem lokalnym czy kwestiami narodowymi lub państwowymi. Tak naprawdę ma ona charakter spinający wszystkie poziomy edukacji kulturowej, bowiem dotyczy zarówno kwestii lokalnych jak i globalnych. Jest zatem szalenie istotna, bowiem daje klucz do uczestniczenia w kulturze na wszystkich jej poziomach: od środowiska rodzinnego, poprzez region, naród, państwo, makrokulturę (Europa) jak i globalną świadomość ogólnoludzką. Istnieje co prawda wiele definicji edukacji obywatelskiej i jako, że dotyczy ona pogranicza poziomów kulturowych jest ona bardzo podatna na wpływy czy naciski polityczne i ideologiczne. Stąd też próby jej zdefiniowania są czynione przez organizacje o charakterze politycznym na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Dla przykładu Komisja Europejska przyjmuje definicję określoną w *Poradniku zapewniania jakości edukacji obywatelskiej w szkołach*, wydanym w 2005 roku, w którym czytamy: „Edukacja obywatelska jest zestawem praktyk i działań mających na celu lepsze przygotowanie młodych ludzi i dorosłych do aktywnego uczestniczenia w

demokratycznym życiu poprzez uznanie i wykonywanie ich praw i obowiązków w społeczeństwie. Innymi słowy edukacja obywatelska oznacza uczenie się jak zostać obywatelem i jak żyć w społeczeństwie demokratycznym” [Bircea 2005, s. 15]. Z definicji tej, oprócz faktu, iż edukacja obywatelska jest elementem edukacji ustawicznej, wynika, że daje ona narzędzia do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie na wszystkich jego poziomach. Nie należy jednak zawężać jej do roli narzędziowej, utylitarnej. Edukacja obywatelska ma dwa wymiary: jeden czysto narzędziowy: przekazanie wiedzy na temat roli obywatela w życiu społeczności, na temat instytucji państwowych, systemu prawnego, administracyjnego i organizacyjnego; drugi zaś wymiar dotyczy tzw. postawy obywatelskiej, czyli wyrobienia w sferze moralnej odpowiedniej postawy, polegającej na chęci włączenia się w życie społeczności. Zwłaszcza z tej perspektywy ważne jest, aby edukacji obywatelskiej nie ograniczać do nauczanej w szkole wiedzy o społeczeństwie, ale aby znalazła ona swe odzwierciedlenie w rodzinie, w której przecież przekazywane są podstawowe wzorce życia społecznego. Temat szkolnej realizacji zadań edukacji obywatelskiej został dobrze opisany w dokumencie „Edukacja obywatelska w Europie” [Eurydice 2012], natomiast wymiar rodzinny tej edukacji powinien być stałym przedmiotem szerokiej dyskusji społecznej.

Edukacja narodowo-patriotyczna jest wypadkową dwóch poprzednich poziomów edukacyjnych. Wyróżniam ją w niniejszym tekście, aby podkreślić szczególnie delikatną materię tej edukacji w kreowaniu postaw społecznych. Jest bowiem niezwykle łatwo na tym właśnie poziomie wykreować postawy nietolerancji i ksenofobii. Dzieje się tak przy nieumiejętnym, a przede wszystkim odseparowanym od szerszego, ponadnarodowego i międzykulturowego kontekstu prowadzonej edukacji patriotycznej. Natomiast jej zbytnie rozszerzenie, lub w ogóle brak powoduje, iż niemożliwe staje się wypracowanie tożsamości narodowej, a tym samym założenia edukacji zarówno regionalnej jak i obywatelskiej stają się niemożliwe do zrealizowania bez szerszej ich kontekstualizacji. W ten sposób dochodzimy do pojęcia o najbardziej szerokim zakresie w dziedzinie edukacji kulturowej, mianowicie do edukacji międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa, według definicji Komisji Europejskiej „oznacza ogół praktyk edukacyjnych mających na celu propagowanie sz-

cunku i wzajemnego zrozumienia między wszystkimi uczniami, niezależnie od ich przynależności kulturowej, lingwistycznej, etnicznej lub religijnej. Nie niwelując różnic a nawet konfliktów między kulturami, uczniowie powinni odkrywać, na podstawie poznawania kultur to, co łączy i to, co różni – „gatunek ludzki, aby dostrzec bogactwo i różnorodność” [Rabczuk 2002, s. 36–37]. Prof. Barbara Jakubowska zwraca uwagę na fakt, iż edukacja europejska, jako doskonały przykład edukacji międzykulturowej powinna być zbudowana wokół tożsamości narodowej, jako osi, na której opiera się otwartość wobec innych kultur. W podobnym tonie wypowiada się M. Meyer, określając wynikłą z edukacji międzykulturowej kompetencję, jako „zdolność do działania zgodnego i wrażliwego na oczekiwania partnera z innej kultury, do uświadamiania sobie różnic kulturowych oraz procesów wzajemnego przenikania pomiędzy własną i obcą kulturą i jej światem przeżywanym, a przy tym pozostanie w zgodzie ze sobą oraz swoim pochodzeniem i dziedzictwem kulturowym w sytuacjach pośredniczenia między tymi kulturami” [Chromiec 2006, s. 69].

Wielostopniowość kulturowa, wynikająca z wielowarstwowej stratyfikacji społecznej jest faktem szczególnie widocznym w świecie, w którym różnorodność i wielość środków komunikacji pozwala szeroko i globalnie spoglądać na świat. Uczestnictwo w tym wielostopniowym świecie kultury powinno polegać na przekonaniu, że dokonania lokalne są składnikiem szerszej całości. Nie można zamykać się w lokalizacji kulturowej czy edukacyjnej, ale nie można też roztopić się w zglobalizowanym nurcie. Jak pisze Żygulski [2000, s. 15], idea istnienia ogólnoswiatowej, jednorodnej kultury spełzła na niczym. Pierwszy przypadek prowadzi do ksenofobii, zamknięcia się na wszystko co jest inne, a więc obce. Taka postawa w dłuższej perspektywie nie rozwija, ale przede wszystkim uniemożliwia odnalezienie się w szerszym kontekście, w szerszej strukturze społecznej. Konsekwencją jest najczęściej uznanie osób spoza najbliższego kręgu kulturowego za osoby obce, a w obliczu lęku przed nieznanymi, reprezentowanymi przez nie wartościami, za osoby wrogie. Drugie natomiast powoduje zanik poczucia tożsamości i przynależności. Bycie „obywatelem świata”, który jest tak rozległy i różnorodny, rozsadza poszczególną, indywidualną osobowość. Warto przy tym zauważyć, że zarówno pierwsza jak i druga ewentualność

proceedzi do kryzysu tożsamości. W pierwszym przypadku, lęku przed wpływami zewnętrznymi, które są nieznane, osobowość ludzka staje się wyrwana z kontekstu społecznego, zamknięta, pełna obaw wobec tego, co zewnętrzne, nieznane, inne, często jawiące się w konsekwencji, jako wrogię. Drugi przypadek, kulturowego kosmopolityzmu osobowość staje się na tyle nieumocowana w żadnym konkretnym systemie wartości, że niemożliwe staje się określenie samego siebie. Ważne jest aby nie oddzielać, a przede wszystkim nie przeciwstawiać, nie antagonizować składników edukacji kulturowej. Należy je równoważyć i, co najbardziej istotne, nie pomijać niczego. I to w żadnej sferze.

Człowiek musi znać dobrze język ojczysty, ale również języki obce, które pozwalają w inny sposób myśleć i rozważać problemy przy pomocy innych struktur semantyczno-lingwistycznych. To jakby zacząć myśleć innymi kategoriami, co zdecydowanie ubogaca sam proces myślenia, ale i treści przezeń wypracowane. Człowiekowi do funkcjonowania społecznego potrzebna jest znajomość zwyczajów i obyczajów, ale musi wiedzieć, że nie są one naturalne dla stosunków społecznych, lecz stanowią podstawę wypracowaną i spajającą społeczności lokalne, a zatem są i inne społeczności o innych obyczajach i zwyczajach. A każdy zestaw obyczajów jest równie ważny, bo funkcjonuje w odpowiednim, charakterystycznym dla lokalnych społeczności systemie aksjologicznym. Dzięki temu zrozumie ich właściwą rolę i ma szansę cenić zwoje zwyczaje nie tyle bardziej niż inne, co nie cenić obcych bardziej niż swoje własne.

Akceptacja wierzeń religijnych innych niż własne wymaga poznania innych religii bez wartościowania na prawdziwe i nieprawdziwe. Prawidłowe przyswojenie systemu religijnego i tak implikuje interioryzację przekonania o prawdziwości wierzeń. Natomiast ukazanie roli wiary dla jednostek ludzkich wymaga poznania zarówno idei religii, jako takiej, jak i poznania różnorodności religijnej. To pozwala zrozumieć człowiekowi, że taką samą wagę przywiązuje do swojej religii, jak wyznawca innej do swojej. Są one zatem tak samo ważne z punktu widzenia każdego z osobna. A to jest podstawą akceptacji wzajemnej.

Takie same rozważania należałoby poczynić również dla innych składników wiedzy kulturowej: sztukę, zasady społecznego funkcjonowania, higienę, ekonomię, etc. Chodzi o to, że łatwa dostępność przeja-

Zapobiegać czy resocjalizować?

wów rozmaitych kultur wymaga odpowiedniego przygotowania do stykania się z nimi. A we współczesnym społeczeństwie tego zetknięcia nie da się uniknąć, bo nie da się zamknąć jedynie w małej przestrzeni lokalnej. Jeśli nawet my nie wytkniemy nosa z własnego podwórka, to obok zjawi się ktoś z innego świata, zatem tak czy tak trzeba się nauczyć jak z nim żyć i się komunikować.

Zatem edukacja kulturowa jest niezbędnym środkiem profilaktyki społecznej, pod warunkiem, że traktuje się ją całościowo, włączając wszystkie jej składniki w proces edukacyjny. Nieumiejętnie, wybiórczo stosowana stać się może zarzewiem wielu problemów społecznych: nietolerancji, ksenofobii, agresji na tle kulturowym czy religijnym, ale również kosmopolityzmu nacechowanego nieumiejętnością przyswojenia jakiegokolwiek systemu aksjologicznego, skąd już tylko krok do nihilizmu społecznego i osobowościowego.

Bibliografia

- Bircea C, et alia (2005), *Poradnik zapewniania jakości edukacji obywatelskiej w szkołach*, Wyd. UNESCO, Paryż.
- Brzezińska A.W. (2011), *Edukacja regionalna jako wyzwanie pedagogiczne dla etnologa*, w: Kłodnicki Z., Murzyn A., et alia, *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Chromiec E. (2006), *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej: z inspiracji naukowych obszaru niemieckojęzycznego*. Impuls, Kraków.
- EURYDICE (2012), *Edukacja obywatelska w Europie*, Wyd. FRSE, Warszawa.
- Grzybowski P. (2008), *Edukacja europejska od wielokulturowości do międzykulturowości*, wyd. Impuls, Kraków.
- Kłosowska A. (red.), (1991), *Encyklopedia kultury polskiej XX w.*, Wyd. Ossolińskich, Wrocław.
- Niktorowicz J. (1995), *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans-Humana, Białystok.
- Rabczuk W. (2002), *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Roguska A. (2012), *Edukacja kulturowa wobec przemian globalizacyjnych i lokalnych*, w: Roguska A., Danielak-Chomać A., Dyrda M. J., *Edukacja kulturowa: oczekiwania i potrzeby*, Fundacja „Szansa”, Siedlce.
- Żygulski K. (2000), *Granice kultur świata w XX w. Edukacja zorientowana na XXI wiek*, Wyd. UMCS, Lublin.

Rozdział 3

PRZECIWDZIAŁANIE PRZEMOCY I AGRESJI

INSTYTUCJONALNA POMOC OFIAROM PRZEMOCY W RODZINIE

Henryk Cudak

Spółeczna Akademia Nauk

Institutional Support for the Victims of Domestic Violence

Abstract: Abuse in a family is becoming an increasingly frequent social phenomenon. Its consequences are always negative, especially for abused children. Fighting domestic abuse is difficult, mainly because it is difficult to recognise it, and the abused is fearful of his or her aggressive abuser. To eliminate the domestic abuse efficiently, there is a necessity to optimise various institutions and social care centres. The abused children ought to be helped by the support centres.

Key words: A child, a family, aggression, abuse, help and support, the abused, the Abuser.

Wprowadzenie

Rodzina stanowi dla swoich członków, szczególnie dzieci, podstawowe i najważniejsze środowisko życia codziennego. Może ona wypełniać istotne funkcje biologiczne, materialne, psychiczne i społeczne tworząc jednocześnie serdeczną i życzliwą atmosferę domową, zaspokajając potrzeby członków wspólnoty rodzinnej. Są jednak rodziny, w których występują różne zagrożenia, kryzysy emocjonalne i społeczne powodujące dysfunkcje i zaburzenia życia rodzinnego. Jednym z niepokojących zagrożeń rodziny, na granicy patologii społecznej jest występujące zjawisko przemocy wewnątrzrodzinnej.

Niepokojący jest fakt, iż przemoc psychiczna, często także i fizyczna a nawet seksualna jest w środowisku rodzinnym skrywana, by tworzyć pozory dobrze funkcjonującej rodziny w społeczności lokalnej. Dlatego też trudno zdiagnozować te niekorzystne działania rodzicielskie, najczęściej ojca w stosunku do dziecka, gdyż występować ono może nie tylko

w rodzinach patologicznych czy dysfunkcyjnych, ale także może być przejawiana, choć z mniejszym nasileniem i częstością, w środowiskach rodzinnych, w których rodzice posiadają wykształcenie oraz przeciętny lub wysoki status społeczny. W rodzinach tych brak odpowiedzialności rodzicielskiej i świadomości wychowawczej przyczynia się do kryzysowych sytuacji i krytycznych wydarzeń rodzinnych, których konsekwencją jest stosowanie różnych form przemocy.

Przemoc H.D. Sasal [2005] określa, jako zamierzone działanie wykorzystujące przewagę sił, skierowane przeciwko członkom rodziny, które naruszają prawa i dobra osobiste powodując ich cierpienie i szkody. W pojęciu tym, choć słusznie zwrócono uwagę na „zamierzone działania” rodzicielskie wywołujące przemoc, jednak należy także przyjąć tezę, iż wszelkie działania nieuświadomione, niezamierzone powodujące krzywdzenie fizyczne, psychiczne członka rodziny, szczególnie dzieci, jest także przejawem przemocy agresora, sprawcy przemocy wobec słabszych. Ofiarą przemocy może być każdy bez względu na wiek, wykształcenie, status społeczno-ekonomiczny. Zaobserwowano jednak, iż najwięcej przemocy w rodzinie doświadczały kobiety (58,3%), dzieci do lat 13 (23,6%) oraz nieletni w wieku 13–18 lat (12,5%) [Padło 2003].

Zachowania krzywdzące w środowisku rodzinnym mogą przybierać różne formy. Najbardziej znaną postacią krzywdzenia jest przemoc fizyczna oraz równie często stosowana przemoc psychiczna i zaniedbywanie opiekuńcze oraz przemoc seksualna. Występują one niezależnie od siebie lub są one ze sobą silnie powiązane i bardzo często stosowane jednocześnie. Każda forma przemocy pozostawia znaczące piętno na różnych sferach rozwojowych dziecka. Niesie ze sobą konsekwencje dla zdrowia fizycznego, rozwoju umysłowego, stanu psychicznego oraz umiejętności współżycia z innymi ludźmi. Najbardziej dramatyczne konsekwencje przeżywa dziecko, które doświadcza przemocy ze strony najbliższych mu osób (ojca lub matki bądź obojga rodziców).

Świadoma lub nieuświadomiona społeczna izolacja rodziny od sąsiadów, krewnych, przyjaciół sprzyja stosowaniu przemocy w środowisku domowym. Wynika to z braku kontroli społecznej, która eliminuje możliwości zauważenia krzywdzenia dziecka lub innego członka rodzi-

ny. Izolacja społeczna i emocjonalna rodziny od środowiska lokalnego przyczynia się do akceptacji wewnątrzrodzinnej przemocy i jej utrwalania. Może ono powodować, iż psychiczne i fizyczne maltretowanie dzieci nie jest dostrzegane i nie można im przyjść z pomocą [Bragiel 2007].

Przemoc stanowi zawsze negatywny, destrukcyjny element życia rodzinnego, który z jednej strony dezorganizuje środowisko rodzinne, z drugiej strony powoduje zaburzenie pełnionych funkcji rodzicielskich. Ofiary przemocy domowej (zarówno dzieci, jak i inni członkowie rodziny) nie mogą poradzić sobie w sposób samodzielny z problemem ich krzywdzenia przez osoby pozornie im najbliższe. Dlatego niezmiernie ważne jest organizowanie systemu instytucjonalnego wspomagania w środowisku lokalnym osób i rodzin, w których przejawiana jest przemoc domowa. Każdy rodzaj przemocy wymaga interwencji, pomocy, by powstrzymać cierpienie fizyczne bądź psychiczne ofiary.

Interwencja w sytuacjach przemocowych w rodzinie jest niczym innym, jak umiejętnym wkroczeniem we właściwym momencie w sytuację osobistą ofiary po to, by rozwiązać problem, który grozi ofierze destrukcją emocjonalną lub fizyczną. Wymaga to często zapewnienia ofiarom przemocy warunków, jakich same nie są w stanie stworzyć. Może to być wsparcie indywidualne, społeczne lub emocjonalne, a nawet ukierunkowanie dalszego postępowania osoby w kryzysie [Januszczak 2005]. Interwencje stanowią istotną reakcję na krzywdzenie ofiar przemocy w środowisku rodzinnym. Jej zasadniczym celem jest natychmiastowe zatrzymanie aktu przemocy i podjęcie niezbędnych działań w procesie wspomagania oraz niesienia pomocy osobom krzywdzonym.

Istotnym elementem w przeciwdziałaniu przemocy jest profilaktyka. Działania profilaktyczne są niezbędne, gdyż pozwalają na eliminowanie, ograniczanie lub co najmniej zmniejszanie i świadome hamowanie zachowań patologicznych w środowiskach rodzinnych, w których przejawiana jest przemoc domowa. W profilaktyce oddziaływań dysfunkcyjności rodziny w pewnym, choć znaczącym stopniu, może spełniać szkoła, która w sposób celowy i planowy realizuje zadania z zakresu kształtowania i rozwijania świadomości rodzicielskiej i wychowawczej rodziców. Ponadto społeczną rolę w sferze funkcji profilaktycznych mogą z pewnością spełniać instytucje opiekuńcze i socjalne wspierające ro-

dzinę, asystent rodziny, Kościół, policja, organizacje społeczne i fundacje lokalne działające na rzecz rodziny i ofiar przemocy.

Uwagi metodologiczne

Rodzina, w której występuje negatywne zjawisko przemocy wobec dzieci lub innych członków rodziny stanowi zagrożenie dla jej ofiar, powoduje jednocześnie zaburzenie w prawidłowym funkcjonowaniu środowiska rodzinnego. Skutki przemocy domowej są niekorzystne, szczególnie u dzieci, powoduje znaczne urazy psychiczne i zachwiania społecznej sfery rozwojowej. Negatywny ich wpływ niejednokrotnie uwiadamia się również w okresie dorosłego życia. Stąd też niezbędna jest pomoc instytucjonalna ofiarom przemocy. Odpowiednie i odpowiedzialne działania celowo przygotowanych instytucji, ośrodków i organizacji w środowisku lokalnym mogą w większym lub mniejszym zakresie eliminować bądź ograniczać przejawianą przemoc domową.

Celem podjętych badań jest rozpoznanie różnych form pracy instytucjonalnej pomocy ofiarom przemocy oferowanej przez ośrodki socjalne, instytucje i służby funkcjonujące w środowisku zamieszkania. Przedmiotem w procesie badawczym będą ośrodki socjalne, placówki i instytucje wspierające ofiary przemocy oraz instytucjonalne formy pomocy krzywdzonym osobom. Zarówno cel badań, jak i problemy badawcze wskazują na kierunek i sposób realizacji przebiegu procesu badawczego. Dlatego też sformułowano problemy w postaci:

1. Jakie są cele i zadania instytucji wspierających ofiary przemocy w rodzinie?
2. Jakie są podejmowane działania i formy pomocy oferowane przez instytucje i ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy funkcjonujące w środowisku lokalnym?
3. Jaka jest rola procedury niebieskiej karty, jako narzędzia stosowanego w pracy z ofiarami przemocy?
4. Jakie trudności i zagrożenia napotyka pracownik wspierający rodzinę z problemem przemocy?

W procesie badawczym wykorzystano technikę wywiadu i analizę dokumentacji. Wywiad, choć jest dość trudną czynnością badawczą, stanowi ważny sposób gromadzenia interesujących badacza informacji dotyczących osób, zjawisk społecznych, instytucji, za pomocą bezpośrednich kontaktów z badanymi osobami. Kwestionariusz wywiadu skierowany był do osób pracujących w placówkach i instytucjach wspomagających ofiary przemocy i składał się z trzech bloków tematycznych: informacji o instytucji, rodzaju i nasileniu przemocy w rodzinie, podejmowanych działań, form i metod pomocy przez pracowników badanej placówki, ośrodka. Kwestionariusz wywiadu składał się z 28 pytań, które miały postać otwartych i zamkniętych sformułowań.

Drugą techniką badawczą zastosowaną w procedurze badawczej była analiza dokumentacji. Technika ta służy do obiektywnego, systematycznego uporządkowania i interpretowania zawartych w nich treściach w celu uzyskania dogłębnych informacji dotyczących form i metod podejmowanych przez badane instytucje wspierające ofiary przemocy [Łobocki 2004].

Badania przeprowadzono w I półroczu 2013 roku na terenie miasta Piotrkowa Trybunalskiego w instytucjach takich, jak: Komenda Miejska Policji, Miejski Ośrodek Wsparcia dla Ofiar Przemocy, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, szkoły gimnazjalne oraz Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

Analiza wyników badań

Przemoc domowa stanowi duże zagrożenie, z jednej strony dla życia i funkcjonowania rodziny, z drugiej strony dla rozwoju społecznego i psychicznego dzieci oraz ich sfer wychowawczych i edukacyjnych. Upowszechnienie wiedzy i rozwój świadomości społecznej dotyczącej problemów przemocy domowej, szczególnie krzywdzenia fizycznego i emocjonalnego dzieci, umożliwi rozpoznanie w coraz większym stopniu tego negatywnego zjawiska w środowisku rodzinnym.

Konstytucyjnym obowiązkiem i podstawową powinnością państwa jest zapewnienie bezpieczeństwa jej członków, w tym i rodziny. Stąd też istnieje potrzeba przeciwdziałania i eliminowania różnych form przemo-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

cy w rodzinie (fizycznej i psychicznej, zaniedbania opiekuńczego i wykorzystywania seksualnego) przez tworzenie i optymalizowanie systemu wsparcia ofiarom krzywdzonym w środowisku lokalnym. Aktywność profesjonalistów z różnych instytucji, ośrodków wspomagania rodziny, placówek lokalnych, organizacji pozarządowych może skutecznie eliminować krzywdzenie dzieci i innych członków rodziny w środowisku domowym.

Przeciwdziałanie przemocy wymaga współpracy wielu instytucji i prowadzenia rzeczywistych działań mających na celu przerwanie rodzinnego dramatu i cierpienia ofiar przemocy. Bożena Matyjas [2005] wymienia następujące instytucje działające na rzecz ofiar przemocy. Należą do nich: punkty informacyjno-konsultacyjne, pomoc przez telefon, hostele i schroniska dla ofiar przemocy, ośrodki interwencji kryzysowej, Ogólnopolskie Pogotowie dla ofiar przemocy „Niebieska Linia”, policja, ośrodki pomocy społecznej, placówki służby zdrowia, Gminne Komisje Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, prokuratura, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Fundacja „Dzieci Niczyje”.

W analizowanym środowisku w Piotrkowie Trybunalskim lokalny system wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie obejmuje takie instytucje, jak: policja, prokuratura, ośrodek pomocy społecznej, kurator sądowy, szkoła, przedszkole, gminna komisja rozwiązywania problemów alkoholowych, specjalistyczny ośrodek wsparcia i pomocy dla ofiar przemocy.

W przeciwdziałaniu przemocy domowej policja spełnia niezmiernie ważną rolę. Funkcjonariusze policji często są pierwszymi osobami, które interweniują i przeciwdziałają przemocy w środowisku rodzinnym. Podczas interwencji domowej policjant zobowiązany jest do udzielenia ofierze przemocy niezbędnej pomocy oraz wsparcia instytucjonalnego i psychicznego. Badani policjanci z Komendy Miejskiej stwierdzili, że „przeciwdziałanie przemocy domowej wymaga od funkcjonariusza innego podejścia i większego zaangażowania wobec sprawcy i ofiary przemocy niż inne formy przemocy w środowisku lokalnym, wobec których interweniuje policja”.

Do istotnych zadań przynależnych funkcjonariuszom policji przybywających na interwencję w przypadku przemocy domowej są według wytycznych Komendanta Głównego Policji [2008] następujące działania:

Przeciwdziałanie przemocy i agresji

- udzielenie ofiarom przemocy niezbędnej pomocy, w tym udzielenie pierwszej pomocy, wezwania pogotowia ratunkowego lub zawiadomienia innych instytucji, które mogą udzielić pomocy;
- podjęcie w razie potrzeby, innych niezbędnych czynności zapewniających ochronę życia, zdrowia i mienia osób będących ofiarami przemocy, włącznie z zastosowaniem wobec sprawcy przemocy środków przymusu bezpośredniego i zatrzymania;
- ustalenie przebiegu zdarzenia i jego następstw;
- przeprowadzanie rozmowy, jeżeli jest to możliwe, ze sprawcą przemocy o odpowiedzialności karnej za znęcanie się fizyczne lub psychiczne nad osobą najbliższą lub inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od ofiary albo nad małoletnim lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, oraz wezwania sprawcy do zachowania zgodnego z prawem i zasadami współżycia społecznego;
- przeprowadzenie na miejscu zdarzenia, w przypadku niecierpiących zwłoki, czynności procesowych w niezbędnym zakresie, w granicach koniecznych do zabezpieczenia śladów i dowodów przestępstwa;
- policjant przeprowadzający interwencję każdorazowo sporządza „Notatkę urzędową o przemocy w rodzinie”, zwaną „Kartą A”;
- policjant przekazuje ofiarom przemocy w rodzinie „Informację dla ofiary w przemocy rodzinie”, zwaną „Karta B”.

Policjanci przeprowadzający interwencję domową ofiary, jak stwierdzają badania, „ustalają czy rzeczywiście miała miejsce przemoc w rodzinie. Dlatego też starają się dokonać wielostronnego rozpoznania zaistniałej sytuacji. Zbierają dużą ilość informacji, nie sugerując się pierwszym wrażeniem emocjonalnym, zachowują dystans wobec oskarżeń ofiary i manipulacji sprawcy. Skupiają się przede wszystkim na rzeczywistych wydarzeniach nie dociekając przyczyn konfliktu rodzinnego”.

Policjanci zajmujący się interwencjami domowymi i przeciwdziałaniem przemocy odbywają cykl szkoleń z tego zakresu, by posiadać określoną wiedzę dotyczącą zjawiska agresji i przemocy domowej, reakcji ofiar i zachowań sprawcy tych negatywnych zachowań w rodzinie.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Podczas realizowanych wywiadów z badanymi policjantami w sprawie m.in. zachowań ofiar przemocy w trakcie przeprowadzanych interwencji domowych, uzyskano interesujące wypowiedzi. Oto charakterystyczne stwierdzenia: „Gdy policjanci zabierali pijanego sprawcę przemocy, który dotkliwie pobił żonę i dzieci, ofiara błagała policjantów, by byli delikatni, bo on jest chory”, „Ofiara przemocy obserwując jak policjanci siłują się ze sprawcą krzyczała, żeby ciszej wykonywali swoje czynności, bo dowiedzą się sąsiedzi”; Inna wypowiedź „Do chwili przyjazdu policji ofiara przemocy dokładnie wysprzątała mieszkanie oraz gorąco przepraszała, że wzywała na interwencję i pomoc policjantów, ukrywając jednocześnie posiniaczoną twarz”. Te wypowiedzi odzwierciedlają, do jakiego stopnia ofiary przemocy zatraciły zdolność realnej oceny swojej sytuacji lub odczuwają strach przed agresywnym sprawcą przemocy.

Policja zapewnia jedynie doraźne wsparcie dla ofiary przemocy domowej. Najważniejszym zadaniem, jak wskazuje Zarządzenie Komendanta Głównego Policji – jest zapewnienie bezpieczeństwa pokrzywdzonych. Ważnym elementem jest „uświadomienie ofiar o ich prawach, przekonanie, że policja służy ofiarom przemocy, udziela im pomocy i strzeże bezpieczeństwa”, jak wypowiada się respondent z policji.

Najtrudniejsze emocjonalnie zadanie stojące przed policją w trakcie interwencji domowej jest wówczas, gdy ofiarą przemocy staje się dziecko. Badania Policji Miejskiej dowodzą, że zachowania dziecka są niejednoznaczne, przejawiają poczucie utraty bezpieczeństwa, ogólnego zastraszenia, emocjonalnej chwiejności, wyrażania obrony ojca – sprawcy przemocy. Przykładem takich zachowań może być wypowiedź kierownika zespołu ds. przeciwdziałania przemocy domowej „...każde dziecko reaguje na agresję i przemoc inaczej. Jedne z nich chowają się gdzieś po kątach, drugie udają, że nic się nie stało, inne znowu uczestniczą w awanturze próbując bronić matkę, same stając się ofiarami. Zdarza się oczywiście i tak, że dziecko jest bezpośrednią ofiarą, a matka próbuje interweniować i bronić je. Tak naprawdę nie bardzo wiadomo, co można dla dziecka zrobić, by nie pogorszyć jego stanu. Dzieci nie chcą opuszczać swoich domów i rodziców bez względu na to, co im uczynili. Każdy przypadek izolacji dziecka – ofiary przemocy domowej jest konsultowany z oficerem dyżurnym policji”.

Oprócz wyrażanych czynności pomocowych dla dziecka, jako ofiary przemocy, interweniujący policjanci podejmują istotne działania skierowane w stosunku do sprawcy tej przemocy. W przypadku, kiedy sprawca jest nietrzeźwy policjanci odwożą go do izby wytrzeźwień. Badani zwracają uwagę na fakt, że „...sprawca jest zatrzymany nie dlatego, iż jest nietrzeźwy (każdy może być nietrzeźwy w swoim domu), lecz z powodu, że zachowuje się agresywnie w stosunku do swojej rodziny, będąc nietrzeźwym”. Dodają również, że „praktycznie rzecz biorąc w najlepszej sytuacji są rodziny, w których sprawca jest nietrzeźwy, wówczas można go zabrać do izby wytrzeźwień. Pod nieobecność osoby krzywdzącej, ofiara może podjąć jakieś konkretne decyzje dotyczące dalszych sposobów postępowania, które eliminowałyby stosowanie przemocy w środowisku rodzinnym bądź też poszukiwania pomocy w instytucji przeciwdziałającej przemocy i wspierającej jej ofiary. Sprawcę przemocy zwalnia się z izby wytrzeźwień po wcześniejszym przeprowadzeniu rozmowy profilaktyczno ostrzegawczej z udziałem policjanta i psychologa – osób z zespołu ds. przeciwdziałania przemocy”.

Policjanci odstępują od zatrzymania sprawcy tylko wówczas, gdy nie stanowi on zagrożenia dla poszkodowanych lub na pisemne oświadczenie ofiary, że sprawca nie stanowi dla niej zagrożenia. Informują również poszkodowanych o możliwościach złożenia zawiadomienia o przestępstwie lub wniosku o ściganie sprawcy przemocy w odpowiedniej jednostce policji lub prokuratury.

Dalsze działania przeciwdziałania przemocy podejmowane są przez dzielnicowego. Dzielnicowy zobowiązany jest do niezwłocznego (nie później, niż siedem dni od otrzymania dokumentacji z interwencji) kontaktu z rodziną, w której nastąpiła przemoc, w celu bliższego rozpoznawania sytuacji i zorientowania się, czy i ewentualnie, jakiego rodzaju pomoc jest potrzebna (Zarządzenie Komendanta Głównego Policji z dnia 18 lutego 2008 r.).

Do obowiązków dzielnicowego należy założenieteczki „Przemoc domowa” i gromadzenie w niej dokumentacji dotyczącej całej rodziny. Obserwacje i wnioski gromadzone są dzięki systematycznym wizytom (co najmniej raz w miesiącu), które jednocześnie mają na celu sprawdzenie bezpieczeństwa rodziny. Prowadzone działania są kierowane rów-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

niez do sprawców przemocy w formie prewencyjnych działań tzn. rozmów profilaktycznych ze sprawcą oraz informowania go o możliwościach podjęcia leczenia lub terapii i udziału w programach korekcyjno-edukacyjnych dla osób powodujących krzywdzenie fizyczne czy psychiczne członka rodziny, szczególnie dzieci. Policja w działaniach związanych z przeciwdziałaniem przemocy w rodzinie ma obowiązek współdziałać z innymi instytucjami i ośrodkami wspomagającymi funkcjonowanie rodziny.

Ośrodek Pomocy Społecznej w swoich wielostronnych zadaniach spełnia również istotną funkcję diagnozowania i niesienia pomocy ofiarom przemocy domowej. Interwencję wobec przemocy w rodzinie realizuje w swych zadaniach specjalnie przygotowany pracownik socjalny. Przebieg jego działań i formy pomocy mają nieco inne metody niż podejmowane działania policji. Funkcje założone i rzeczywiste Ośrodka Pomocy Społecznej są długotrwałe, systematyczne i polegają przede wszystkim na działaniach mających na celu zmianę funkcjonowania rodziny i wyeliminowania w środowisku domowym agresji i przemocy. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż przemoc domowa występuje przede wszystkim w rodzinach patologicznych i dysfunkcyjnych. Dysfunkcje środowiska rodzinnego przejawiają się najczęściej w sferze materialnej (ubóstwo w rodzinie), społecznej (zaburzenia w relacjach interpersonalnych rodzice – dzieci), emocjonalnej (wewnątrzrodzinne konflikty), opiekuńczej (zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze). Pracownik socjalny współdziałający z rodziną z przyczyn dysfunkcjonalności środowiska domowego może z całą pewnością rozpoznać przejawianie przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej czy zaniedbania opiekuńczo-wychowawczego.

W przypadku rozpoznania przez pracownika socjalnego przemocy domowej, tej najcięższej – fizycznej – zapewnia ofierze pomoc medyczną, powiadamia Policję, także Specjalistyczny Ośrodek Wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie oraz inne instytucje lokalne zajmujące się pomaganiem ofiarom przemocy domowej.

W działalności Ośrodka Pomocy Społecznej w obszarze przeciwdziałania przemocy domowej ważne jest również wsparcie psychologiczne.

Jest to bardzo istotne jak podkreśla pracownik socjalny „kobiety – ofiary przemocy tkwią w tym dramacie kilka lat, to samo dotyczy dzieci, które nie wyobrażają sobie innego domu. W szkole są skryte i wstydzą się swojej sytuacji rodzinnej”. W przypadku przejawionej przemocy domowej pracownik socjalny wypełnia niezbędną dokumentację – „Pomoc Społeczna Niebieska Karta”.

Działania podejmowane w stosunku do krzywdzonych dzieci przez rodziców (ojca bądź matkę) są konieczne nie tylko przez szkołę, a także przez Ośrodek Pomocy Społecznej. Dzieci-ofiary przemocy pozostawione bez pomocy i wsparcia instytucji lokalnych są pozostawione w dysfunkcyjnym środowisku domowym ze sprawcą przemocy. Stąd też jak stwierdza Dyrektor badanego Ośrodka Pomocy Społecznej „do istotnych obowiązków pracownika socjalnego nie należy tylko sprawdzenie warunków życia dziecka, musi on ocenić czy dziecko jest bezpieczne, czy zaspokajane są jego podstawowe potrzeby, czy rodzina lub dalsi krewni mogą zaofiarować mu pomoc, a także przeanalizować możliwości pomocy od organizacji pozarządowych, związków wyznaniowych”. Pracownik socjalny wyraża słuszną opinię, iż „konsekwencje dorastania dziecka – ofiary przemocy w takim domu są olbrzymie, więc staramy się je przede wszystkim wspierać, zapewnić podstawowe potrzeby (dożywianie w szkole), sugerujemy matce, by umieściła dzieci u bliskiej rodziny. Jest to bardzo istotne, gdyż dziecko nie może przebywać w warunkach niesprzyjających jego rozwojowi. Współpracuje z nami pedagog szkolny, Poradnia Rodzinna w Piotrkowie Trybunalskim, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Specjalistyczny Ośrodek wsparcia dla ofiar przemocy, a także szkoła”.

W krytycznych sytuacjach rodzinnych, w których rodzice permanentnie krzywdzą swoje dzieci, pracownik socjalny wysyła wniosek do sądu rodzinnego o wgląd w rodzinę. Najczęściej wówczas sąd rodzinny przyzna kuratora zawodowego, który przeprowadza wywiad środowiskowy, a także zobowiązany jest do wizyt kontrolnych w danej rodzinie przynajmniej raz w miesiącu.

Pracownik socjalny wspólnie z ofiarą pracuje nad zmianą jej sytuacji rodzinnej, wymaga to gotowości ofiary do ich podjęcia. Informuje ją o podjętych działaniach, udziela informacji o przysługujących świadczeniach i formach pomocy, a w uzasadnionych przypadkach udziela po-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

mocy finansowej w formie zasiłków stałych, celowych, okresowych; pomaga również w uzyskaniu pożyczek na usamodzielnienie się; udziela pomocy rzeczowej, psychicznej i społecznej.

Przemoc w rodzinie ściśle wiąże się z alkoholizmem jednego bądź obydwojga rodziców. Dlatego należy podkreślić tu dużą rolę Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, której działanie oparte jest na Ustawie z dnia 26 października 1982 roku o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Nadużywanie alkoholu przez rodziców (ojca lub matkę) jest często przyczyną wywoływania agresji w środowisku rodzinnym, przejawów przemocy w stosunku do dzieci i innych członków rodziny. Każdy wykryty lub zgłaszany problem alkoholowy w rodzinie do Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, jak stwierdza jej przewodniczący, rozpatrywany jest pod kontem występowania agresji i przemocy w rodzinie. Pierwszym i podstawowym działaniem tej komisji jest zapewnienie bezpieczeństwa ofiar, w szczególności dzieci. Jak wskazuje członek Komisji „rodzina taka potrzebuje natychmiastowej i długotrwałej pomocy, gdyż nadużywanie alkoholu w połączeniu z przemocą powoduje długotrwałe skutki u najbliższych”.

Działania, jakie podejmuje Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych pokrywają się częściowo z działaniami pracownika socjalnego. Zespół działający w Komisji dąży do rozpoznania sytuacji rodzinnej, udzielenia wsparcia, pomocy w izolacji alkoholika, pomocy medycznej. Jeśli sprawca jest pod wpływem alkoholu, natychmiast przy współudziale policji przewożony jest do izby wytrzeźwień. W tym czasie przedstawiciele Gminnej Komisji informują ofiary o miejscach gdzie można uzyskać pomoc, a także wsparcie i terapię dla współuzależnionych. Bardzo ważna jest tu współpraca z ośrodkiem pomocy społecznej, policją, zakładem pracy, szkołą czy ośrodkiem wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie.

Różnorodność form pracy Gminnej Komisji, jak dowodzi jej przewodniczący „winny obejmować przede wszystkim walkę z uzależnieniem alkoholowym sprawcy, a także podejmuje działania korekcyjne dotyczące przeciwdziałania agresji i przemocy”. Na terenie objętym ba-

daniem powołano specjalną instytucję do pomocy i przeciwdziałania przemocy w rodzinie w postaci Ośrodka Wsparcia dla Ofiar Przemocy. Ośrodek ten ściśle współpracuje z innymi instytucjami, których zadaniem jest przeciwdziałanie przemocy i pomoc ofiarom krzywdzonym w rodzinie. Stosowane są w tym Ośrodku wielostronne formy pomocy ofiarom przemocy w postaci: poradnictwa rodzinnego, psychologicznego, pedagogicznego, prawnego, medycznego, pracy socjalnej, interwencji kryzysowej, terapii małżeńskiej i rodzinnej, warsztatów psychologicznych i programów korekcyjno-społecznych dla osób stosujących przemoc w rodzinie.

Wsparcie dla ofiar przemocy, a także pomoc dla sprawców przemocy, jak wynika z wywiadu z kierownikiem Ośrodka, jest dostępna dla wszystkich zainteresowanych i potrzebujących zgłaszających się z własnej woli oraz osób skierowanych przez policję, ośrodek pomocy społecznej, czy szkołę. Działania podejmowane z ofiarą bądź sprawcą przemocy są bezpłatne. W sytuacjach kryzysowych rodziny osoby kierowane bądź zgłaszające się, natychmiast są przyjmowane w celu udzielenia niezbędnej pomocy.

Na podstawie analizy dokumentacji i przeprowadzonych rozmów jakość wsparcia psychologicznego, prawnego i rodzinnego ofiarom przemocy jest na wysokim poziomie. Podobnie efekty pracy ze sprawcami przemocy są znaczące, ponieważ zajęcia korekcyjno-edukacyjne opierają się na warsztatach psychologicznych i pedagogicznych. Specjaliści funkcjonujący i świadczący usługi na rzecz ośrodka wsparcia dla ofiar przemocy to: pedagog, psycholog, prawnik, lekarz internista, psychiatra, terapeuta uzależnień, pracownik socjalny, specjalista do spraw rodziny, specjalista do spraw przeciwdziałania przemocy. Działania Ośrodka Wsparcia skierowane są przede wszystkim na krzywdzone osoby i ich sprawców. Jest jednak potrzeba podejmowania wielostronnych działań w stosunku do całych rodzin, by móc usprawnić ich funkcjonowanie, atmosferę i interakcje między jej członkami. Ofiary przemocy, ich sprawcy a także pozostali członkowie rodziny – jak wypowiadają się pracownicy ośrodka – „chętniej i z większą szczerością rozmawiają i przekazują własne, negatywne doświadczenia życiowe psychologom, pedagogom czy innym osobom zatrudnionym w ośrodku wsparcia niż funkcjonariuszom

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

szom policji, którzy są na interwencji rodzinnej czy podczas prowadzenia dochodzenia w sprawie przemocy domowej”.

Najczęstszymi ofiarami przemocy stają się dzieci, gdyż są najbardziej bezbronni szczególnie, jeśli sprawcami są ich rodzice. Istotną funkcję w sferze rozpoznawania przemocy w stosunku do dzieci, wspierania ich i udzielania wielostronnej pomocy jej ofiarom spełnia szkoła. Dużą rolę w diagnozowaniu oraz przeciwdziałaniu przemocy mają w każdej placówce oświatowo-wychowawczej pedagog szkolny, wychowawca, nauczyciel wychowania fizycznego, wychowawca świetlicy. Osoby te mają duże możliwości obserwacji dziecka, jego funkcjonowania na lekcji i wśród kolegów w środowisku rówieśniczym, podczas zabaw i gier na lekcjach wychowania fizycznego.

Dyrekcje badanych szkół organizują dla rodziców cykl szkoleń dotyczących m.in.:

- modelu funkcjonowania współczesnej rodziny;
- rodzina jako podstawowe środowisko opiekuńczo-wychowawcze;
- współdziałanie szkoły i rodziny w optymalizowaniu rozwoju, wychowania i edukacji szkolnej dziecka;
- dysfunkcje i patologie społeczne w rodzinie;
- przyczyny agresji u dzieci,
- przemoc i agresja w środowisku rodzinnym;
- przeciwdziałanie przemocy w rodzinie;
- formy pomocy i wspierania rodziny, w tym i ofiarom przemocy.

Pedagog szkolny, który w swych zadaniach ma rozpoznawać trudności wychowawcze, środowiskowe uwarunkowania funkcjonowania dziecka, a także stosowaną przemoc wobec dziecka stwierdza w wywiadzie, że „jednym z najważniejszych działań jest trafna diagnoza. Przeprowadzamy ją posługując się obserwacją, angażujemy nauczycieli i wychowawcę, rozmawiamy z rówieśnikami, oczywiście nie dając do zrozumienia, jaki jest powód tej rozmowy. Następnie rozmawiamy z dzieckiem, którego problem krzywdzenia dotyczy, także kierując się zasadą wcześniejszą, czyli nie zadajemy pytań wprost. Kolejnym etapem jest rozmowa z rodzicem, na temat funkcjonowania jego rodziny, zagrożeń

dla rozwoju i wychowania dziecka oraz przejawów przemocy i agresji w środowisku domowym”. Całość rozmowy z dziećmi i ich rodzicami przepojona jest troską o dziecko, jako ofierze przemocy i ma pomóc rodzinie, by mogła ona zapewnić bezpieczeństwo i właściwą opiekę.

W przypadku ewidentnego krzywdzenia dziecka lub, jeśli przeprowadzone rozpoznanie stwarza podejrzenia o stosowanie przemocy domowej – pedagog szkolny w uzgodnieniu z dyrektorem szkoły powiadamia dzielnicowego policji, który przeprowadza środowiskowe rozpoznanie i w razie potrzeby wspólnie podejmowane są czynności pomocy dziecku – ofierze przemocy oraz stosują środki upominające lub prawne w stosunku do agresora – sprawcy przemocy w celu przeciwdziałania tym zagrożeniom.

Dzieci najczęściej ukrywają agresywną atmosferę życia domowego oraz przejawy przemocy przez najbliższe jej osoby – ojca czy matkę. Spowodowane to jest wstydem, lękiem przed sprawcą przemocy, uzależnieniem od agresji domowej, poczuciem winy, a także przynależnością do wspólnoty rodzinnej. Dlatego też funkcją szkoły jest wielostronne poznanie środowiska domowego dziecka oraz stosowanie takich metod pracy z uczniem, które ujawniałyby dysfunkcje i patologie społeczne życia rodzinnego i stosowanie przemocy domowej.

Uwagi końcowe

Przemoc domowa jest poważnym problemem życia społecznego, emocjonalnego i aksjologicznego środowiska rodzinnego. To negatywne zjawisko przejawia się najczęściej w postaci agresji psychicznej oraz krzywdzenia fizycznego. Konsekwencje dla ofiar przemocy, szczególnie krzywdzonych dzieci, są znaczące i długotrwałe – zarówno w sferze fizycznej, zdrowotnej, psychicznej oraz społecznej. Dlatego też wszelkie zjawiska przemocy występujące w różnych nasileniach i w każdej postaci winny być w środowiskach lokalnych ujawniane i społecznie napiętnowane. Przemoc w ogóle, a przede wszystkim w środowisku rodzinnym wymaga wielostronnych i jednocześnie intensywnych działań ze strony różnych instytucji, w tym placówek oświatowo-wychowawczych,

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

służb policyjnych, medycznych, sądowniczych oraz ośrodków pomocy społecznej i wsparcia ofiar przemocy. Ze względu na fakt, iż zjawisko przemocy staje się problemem społecznym a w środowiskach domowych jest zaburzeniem emocjonalnym, zdrowotnym i społeczno-kulturowym, stąd też instytucje i ośrodki przeciwdziałające przemocy funkcjonujące w środowisku lokalnym winny współdziałać ze sobą, uzupełniać się w diagnozie kryzysowych sytuacji, w stosowaniu różnych metod i form pomocy krzywdzonym oraz eliminowaniu agresji i przemocy. Działania lokalnych służb zapobiegających przemocy domowej muszą być kompetentne, wyspecjalizowane, przygotowane do optymalnego funkcjonowania w celu, z jednej strony dogłębnego rozpoznawania przejawów przemocy, z drugiej strony wspomagania i niesienia pomocy ofiarom krzywdzonym a także socjalizowania sprawców agresji i przemocy domowej.

Duże znaczenie w podejmowanych działaniach przez instytucje wspomagające ofiary przemocy funkcjonujące w środowisku lokalnym spełnia poradnictwo prawne, psychologiczne, medyczne i pedagogiczne. Wzrost świadomości zarówno osób krzywdzonych w rodzinach, jak i społeczności w miejscu zamieszkania może prowadzić do eliminowania przemocy rodzinnej, szczególnie tych z dużym nasileniem agresji fizycznej i emocjonalnej.

Bibliografia

- Braġiel J. (2007), *Zagadnienie przemocy dziecka w rodzinie*, [w:] S. Kawula, J. Braġiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń.
- Januszczak B. (2005), *Instytucje Interwencji Kryzysowej, Ośrodek interwencji kryzysowej*, [w:] J. Braġiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole.
- Łobocki M. (2004), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.
- Matyjas B. (2005), *Rodzina i jej wspomaganie*, Kielce.
- Padło W. (2003), *Działania policji w zakresie zapobiegania przemocy i wykorzystywaniu seksualnemu dzieci*, „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 5.
- Sasal H.D. (2005), *Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa
- Zarządzenie Komendanta Głównego Policji z dnia 18 lutego 2008 roku w sprawie metod i form wykonywania przez policję zadań w związku z przemocą w rodzinie w ramach procedury „Niebieskie Karty”.

WSPARCIE DLA RODZINY W PERSPEKTYWIE PRZENIKANIA SIĘ KULTUR I RELIGII – NA PRZYKŁADZIE WARTOŚCI BUDDYZMU

Grzegorz Ignatowski

Spółeczna Akademia Nauk

The Family Support in the Scope of Cultures and Religions Interfusing - the Buddhism Values Example

Abstract: We are observers of a constant growth of mutual relations in an economic, social and legal sphere. This process is accompanied by cultural and social changes, which are however difficult to predict. Personal and ethical life is being redefined. It seems that this process will get accelerated due to demographic problems which our society is facing up with. We can expect an influx of young employees from undeveloped countries. In the process of globalization the perception of a modern family is also changing. Its model and role are being vividly discussed. In the light of cultural changes and the possibility of influx of people who demonstrate different traditions, it is worth thinking whether other religions could be complementary to our old, proven family values. Personal responsibility in taking decisions, the value so highly cherished in Buddhism, and common lack of respect for authorities, can be substantially supportive for our social and family life. We should also appreciate the care of Buddhists about harmony among all family members and respect to parents.

Key words: family, globalization, culture, Buddhism.

Wprowadzenie

Zarówno naukowcy, jak i analitycy społeczni są podzieleni w analizach oraz opisie nowoczesnego społeczeństwa. Jedną z cech charakterystycznych jest na pewno postępujące szybko przewartościowanie w spojrzeniu na współczesną rodzinę. Odchodzi do przeszłości jej tradycyjny model, a nowy jeszcze się nie ukształtował. Można wymienić kilka przyczyn dokonujących się zmian. Zazwyczaj za obecny stan rzeczy osoby starsze obwiniają postępującą stale globalizację. Od wielu lat jesteśmy świadka-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

mi systematycznie integrujących się społeczeństw, struktur państwowych, a także lokalnych gospodarek. Coraz częściej zdajemy sobie także sprawę, że nie tylko całe państwa, lecz także poszczególne jednostki nie są zdolne funkcjonować samodzielnie i świadomie; muszą odnajdywać się w organizacjach i strukturach międzynarodowych oraz transgranicznych porozumieniach. Ogólnie, systematycznie jesteśmy wtłoczeni w traktaty i układy wzajemnych powiązań. Pogłębiające się zależności wynikają, zdaniem socjologów i ekonomistów, z niewyobrażalnie szybkiego rozwoju techniki i nowoczesnych technologii. Ułatwiają one przepływ kapitału, a co za tym idzie wymianę gospodarczą, kontakty polityczne – zarówno na najwyższym poziomie, jak i między zwykłymi obywatelami. Dzięki nowoczesnym technologiom mamy możliwość dotarcia do odległych społeczności i kultur, poznawania ich codziennego i odmiennego od naszego sposobu życia, przeżywania tych samych zjawisk i uczuć, różnego wartościującego spojrzenia na nękające nas dylematy, z którymi musimy się zmierzyć.

Rodzina w perspektywie globalizacji i przemian światopoglądowych

Wraz z postępującą integracją ekonomiczną dokonuje się zatem nie tylko wymiana gospodarcza, lecz także kulturowa. Przenikającym się kulturom towarzyszą zmiany obyczajowe, zanikają tradycyjne zwyczaje religijne, dokonuje się, jeśli wolno tak powiedzieć, „rewolucja” w mentalności i obowiązkach rodzicielskich. Dla jednych przyjmowanie obcych dotąd wzorców stanowi zagrożenie dla tożsamości społeczeństw i jednostek, a co za tym idzie również dla poszczególnych rodzin. Dla innych ten sam proces daje okazję do ubogacenia i wewnętrznego wsparcia, znakiem pozytywnego rozwoju i nowoczesnego myślenia.

Globalizacja wymusza nie tylko międzynarodowy przepływ kapitału i środków finansowych, lecz także skutkuje mobilnością ludzi. Coraz więcej z nich pracuje poza granicami swoich domów, z dala od rodzin, a nawet poza strukturami państwowymi. Wydaje się, że aktualnie nikt nie jest w stanie ograniczyć tego procesu [Smolicz 2004, s. 56]. Owszem, jesteśmy jednocześnie świadkami odradzania się więzi regionalnych oraz

etnicznych, a nawet tubylczych. Ruchy separatystyczne i dążenie do autonomii państwowych, jak choćby wśród hiszpańskich Basków i Katalończyków, Kurdów w krajach Bliskiego Wschodu, nie są jednak wyraźnym znakiem i dowodem na to, że wstrzymany zostanie dynamiczny proces konsolidacji kultur. Przed procesem tym nie uciekną również Malezyjczycy, Chińczycy i Japończycy. W kilku państwach Azji Dalekiego Wschodu okazało się wprawdzie, że dla modernizacji ich gospodarek nie jest konieczny proces przewartościowania własnych kulturowych tradycji i przyjmowania zachodnich wzorców demokracji. Nie znaczy to jednak wcale, że nie będzie postępował wśród nich proces integracji kulturowej. Może on zostać jedynie spowolniony.

Wzajemne przenikanie się kultur dokonuje się w wielu sferach naszego codziennego życia, także w spojrzeniu na nowoczesną rodzinę. Jednym z charakterystycznych znamion w tej przestrzeni jest postępujący brak zrozumienia między pokoleniem starszym i młodszym. Sytuacja ta ma kilka przyczyn. Pierwszą z nich jest na pewno szybka zmiana między pokoleniami. Dzisiaj nie mierzy się ona już dekadami, lecz dokonuje w przeciągu siedmiu, ośmiu lat. Znaczy to mniej więcej tyle, że nawet młodzi ludzie nie są w stanie zrozumieć młodszych od siebie o siedem lat rówieśników. Brak zrozumienia między osobami starszymi a młodszymi wynika z nadmiernego zapożyczania terminologii z obcych języków – przede wszystkim z języka angielskiego. Nie są one, jak twierdzą niektórzy, skutkiem złej woli młodego pokolenia. Stanowią raczej wynik konieczności stosowania obcych terminów, które są niezbędne do zrozumienia nowoczesnych technologii, a potem zmodyfikowane znajdują swoje miejsce w sposobach wzajemnej komunikacji. Zmian w tej dziedzinie nie są w stanie do końca zrozumieć nawet lingwiści. Trudno powiedzieć, jakie znaczenie i wpływ będzie miał ten proces na kształt samej rodziny. Na pewno ma on znaczenie dla edukacji, która musi coraz bardziej być otwarta na te właśnie przemiany i za nimi systematycznie nadążać.

Nie da się jednak zaprzeczyć, że postępujące za globalizacją zmiany w sferze kulturowej mają wpływ na rodzinę. Przez długi czas oparta na niepodważalnych tradycyjnych wartościach, jakie niosły ze sobą zwyczajnie wynikające z katolickiego nurtu w chrześcijaństwie, rodzina stanowiła

trwały fundament naszego życia społecznego. Dzisiaj ten powszechnie akceptowany jeszcze nie tak dawno tradycyjny model rodziny uległ osłabieniu, a jednym z tego powodów – autor wcale nie twierdzi, że najważniejszym – jest zmniejszający się stale wpływ katolicyzmu na nasze prywatne życie. W niniejszej wypowiedzi pytamy, czy religie światowe, na przykładzie buddyzmu, znajdujące coraz częściej zrozumienie wśród współczesnej młodzieży, mogą stanowić pozytywne wsparcie dla nowoczesnej rodziny.

W spojrzeniu na pojmowanie, kształt i znaczenie rodziny zawsze będzie obecna perspektywa światopoglądowa. Nie da się bowiem ocenić chociażby takich kwestii, jak liczba potomstwa, relacje seksualne, odpowiedzialność rodziców za dzieci, problem związków jednopłciowych czy też rozwodów, bez uwzględnienia naszych przekonań wyniesionych z domu, środowiska i systemów prawnych, w których zostaliśmy wychowani i żyjemy. Niezależnie od tego, czy można udzielić w tym miejscu wyczerpującej odpowiedzi, należy zapytać, czym zatem jest i jaki ma kształt współczesna rodzina. Tocząca się na ten temat dyskusja przyjmuje niekiedy drastyczne formy sporów, chociażby między zwolennikami i przeciwnikami prawnego usankcjonowania związków partnerskich i nadania im takiego samego statusu, jak w wypadku tradycyjnego modelu rodziny. Wydawać by się mogło, że mimo pewnych niuansów podobnie na kwestię rodziny odpowiadają pedagodzy, socjologowie i psycholodzy. Jednak również w tej kwestii – jak zauważa Vanessa May [2006, s. 190] – istnieją zróżnicowane poglądy nawet wśród specjalistów i naukowców. Różnice zależą od tego, czy kompetentna osoba wyznaje tradycyjne wartości, czy też jest zwolennikiem ruchów feministycznych podzielających lewicowe spojrzenie na kwestię rodziny.

Mając na uwadze naszą rzeczywistość, należy zauważyć, że rodzina jest w dalszym ciągu rozumiana jako podstawowa komórka społeczna. Stwierdzenie takie jest w pełni uzasadnione, ponieważ to właśnie rodzina stanowi podstawę i fundament dla trwałości i ciągłości całego społeczeństwa. Socjologowie zaznaczają w tym kontekście, że jest ona uważana za najtrwalszy i najstarszy element organizacji społecznej. Można ją uznać w pełnym tego słowa znaczeniu za najmniejszą grupę społeczną. Wynika to z faktu, że rodzina charakteryzuje się względną trwałością

i niewielką liczebnością [Szlendak 2000, s. 313]. W skład rodziny wchodzi jedynie rodzice i dzieci, a także najbliżsi krewni. W tym prostym stwierdzeniu nie rozstrzyga się, czy rodzice są połączeni stosunkiem małżeństwa, czy też nie. Przyjmuje się najczęściej, że tak właśnie jest.

W przemianach, jakie dokonują się w spojrzeniu na rodzinę dostrzegamy zmiany, które są przeciwne do powszechnie obowiązujących tendencji w innych sektorach naszego życia społecznego. Mianowicie, obecnie większość instytucji, które są usankcjonowane przez administrację państwową dąży do coraz większej formalizacji. Inaczej jest zupełnie z rodziną. Tendencja w tym wypadku jest zupełnie odwrotna. Jesteśmy świadkami skłonności do rozluźnienia więzów formalnych. Najważniejsze nie są już więzy biologiczne lub nawet miejsce zamieszkania. Coraz większy akcent kładzie się na elementy nieformalne, takie jak kultura, wzajemna odpowiedzialność i podzielane tradycje rodzinne. Sytuacja taka jest w pełni zrozumiała, ponieważ rodzina poza stosunkami prawnymi i społecznymi, pojmowana jest przede wszystkim, jako wspólnota duchowa. Franciszek Adamczyk [2006, s. 307] zauważa, że kształtują ją takie czynniki jak poufałość, potrzeba ciągłej obecności najbliższych, wspólne inicjatywy i działania, plany i dalsze oczekiwania, płodność, życzliwość, a przede wszystkim głęboka duchowość. W tym kontekście dodajmy jeszcze odpowiedzialność za najbliższych oraz zaufanie. Okazuje się, że w kwestii zaufania do siebie Polacy plasują się na jednym z ostatnich miejsc w Europie. Jedynie dużym zaufaniem darzy się jeszcze najbliższych członków rodziny [Wojcieszke 2012, s. 99; Ignatowski 2013b, s. 10].

Z pedagogicznego punktu widzenia rodzina jest uważana za niezmiennie ważne środowisko, które pełni funkcję wychowawczą i socjalizującą. To właśnie w rodzinie zaspakajane są nie tylko potrzeby biologiczne i psychologiczne, lecz także kształtuje się podstawowe wartości i cechy charakteru dziecka, a także sposoby realizacji najważniejszych dążeń i często wspólnie określonych celów. W tym kontekście nie należy pomijać lub lekceważyć konkretnych potrzeb materialnych. Ich zaspokojenie lub świadome wychowanie do wartościującej oceny ma decydujący wpływ na zachowanie dziecka, jego rozwój osobowości, sposoby pokonywania trudności. W rodzinie zaspakajane są najważniejsze potrzeby emocjonalne, dokonuje się wprowadzenie w świat wartości kulturowych

i społecznych, szacunek dla przyjętych norm, urzeczywistniana jest troska o rozwój zainteresowań i poziom edukacji. W pierwszym okresie rozwoju dziecka rodzina stanowi jedyny autorytet, na którym się ono wzoruje. Dopiero później, około ósmego roku życia, autorytetami i wzorami do naśladowania stają się rówieśnicy, nauczyciele w szkole, telewizja oraz Internet. Mikołaj Winiarski [2006, s. 323–324] wymienia trzy zasadnicze czynniki, które decydują o skutecznym procesie wychowania dzieci:

- 1) występowanie między członkami rodziny trwałych więzi emocjonalnych;
- 2) bogactwo i różnorodność sytuacji społecznych odznaczających się autentycznością oraz naturalnością;
- 3) charakter stosunku wychowawczego, ponieważ dominują w nim więzi osobiste i personalne ponad rzeczowymi.

Ze względu na nieformalne relacje między rodzicami a dziećmi i ich najbliższymi jest dość trudno wprowadzić jednoznaczne podziały rodzin. W zależności od perspektywy, z jakiej patrzymy na tę kwestię, mówi się najczęściej o rodzinach jednopokoleniowych, dwupokoleniowych i wielopokoleniowych. W nowoczesnym społeczeństwie realizowany jest zasadniczo model rodziny jedno- i dwupokoleniowej. W dalszym jednak ciągu, często ze względu na powiązania gospodarcze lub zależności ekonomiczne, spotkać można mieszkające w jednym miejscu rodziny wielopokoleniowe. Nieostry staje się także podział ze względu na miejsce zamieszkania, a mianowicie na rodziny wiejskie i miejskie. Pierwsze z nich korzystają w równiej mierze, co rodziny miejskie z nowoczesnych technologii, potrafią w podobny sposób regulować swój wolny czas i styl życia. Wyraźny podział rysuje się natomiast w przypadku rodzin pełnych i niepełnych. W tym ostatnim mówi się o tym, że rodzina funkcjonuje bez ojca lub matki. Socjologowie wolą w tej sytuacji mówić jednak o samotnych rodzicach wychowujących dzieci. Dużą część stanowią w tej sytuacji ludzie po rozwodach pozostający sami jedynie przez niedługi okres. Do kategorii tej należy zaliczyć także samotne matki wychowujące dzieci, które zostały zrodzone w związkach nieformalnych lub przez nieadoptowane. Coraz częściej można spotkać przecież samotną matkę, która wychowuje jedno dziecko. Rodziny takie bywają

także nazywane niepełnymi. W tym kontekście warto zaznaczyć, że rzadziej spotykamy samotnych ojców. Jednak i w tym wypadku należy odnotować tendencję wzrostową. Samotnie wychowujący dziecko ojcowie nie stanowią już niespotykanych na szeroką skalę ewenementów. W podziale rodzin na pełne i niepełne zupełnie pomija się powód zaistniałej sytuacji. Może nim być rozejście się dwojga małżonków, tragiczne wydarzenie losowe, w wyniku którego śmierć poniosło jedno z małżonków. Z punktu widzenia prawa możemy mówić o rodzinie prawnej (adopcyjnej) i zastępczej. Opiekę nad dziećmi sprawują wówczas nie rodzice naturalni, związani z nimi więzami biologicznymi, lecz ci, którzy otrzymali do tego prawo na mocy określonych przepisami zasad. W wypadku rodziny zastępczej, obowiązki opiekunów i wychowawców realizowane są przez osoby spokrewnione, ale niebędące biologicznymi rodzicami dziecka. Mając na uwadze zadania, jakie sprawuje rodzina, mówi się najczęściej o funkcji prokreacyjnej (rodzicielskiej), socjalnej, wychowawczej, edukacyjnej, opiekuńczej, materialno-ekonomicznej, kulturalnej [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 155–156; Kwak 2006, s. 318–319; Winiarski 2006, s. 321–326].

Rodzina w buddyzmie

Zauważyliśmy powyżej, że uczestniczymy w nieuniknionym procesie przenikania się kultur, których nieodłącznym składnikiem są religie. Sytuacja taka sprawia, że zapewne w niedługim czasie także nasze społeczeństwo stanie się jeszcze bardziej wielokulturowe niż dotychczas. Dodajmy, że systematycznie odnotowywany ujemny przyrost naturalny powoduje, iż otwarcie mówi się o konieczności umożliwienia napływu do naszego kraju ludności z odmiennych kulturowo państw i kontynentów. W tym też kontekście warto zapytać, czy dalekie od naszej tradycji religie Dalekiego Wschodu zawierają w sobie wartości mogące wesprzeć rodzinę i partykularną kulturę. Dla odpowiedzi na powyższe pytanie w niniejszej wypowiedzi wybrano buddyzm. Powodem takiej decyzji jest fakt, że jedną z cech charakterystycznych dla społeczeństw zachodnich jest pewnego rodzaju zafascynowanie jego zwyczajami. Tymczasem, jeszcze około sześćdziesiąt lat temu nauki Buddy nie były rozpowszechnione.

nione. Rozpowszechniły się one wraz z inwazją Chin na Tybet i migracją tamtejszej ludności [Kowalczyk 2011, s. 23–24]. Możemy nawet powiedzieć, że zyskują one pozytywne uznanie w naszym społeczeństwie, skoro wizerunek mnicha buddyjskiego został wykorzystany w reklamie bankowej. Przypomnijmy, że występuje on w reklamie mBanku – pierwszego w Polsce banku internetowego. W reklamie widzimy, jak młody wyznawca buddyzmu zachęca wyważonym i stonowanym głosem do korzystania z jego usług. Wskazuje na korzyści, jakie oferuje bank swoim klientom [Mistrz buddyjski reklamuje mBank (*wideo*)]. Wśród społeczeństwa rozpoznawalny jest zaś, jako element potwierdzający solidność, trwałość i pewność powierzonych bankowi pieniędzy [Ignatowski 2013a, s. 15].

W literaturze przedmiotu mówi się o buddyzmie cejlońskim, chińskim, japońskim, koreańskim, tybetańskim i mieszkańców Azji południowo-wschodniej. Według szacunkowych danych przyjmuje się, że na świecie żyje około pięćset milionów wyznawców buddyzmu. Już dawno opuścili tereny Azji centralnej i Dalekiego-Wschodu, stanowiąc rozpoznawalny i stały element naszej zachodniej kultury [Karp 2001, s. 313–328]. Niezależnie od rozbieżności wszyscy buddyści podzielają wiele fundamentalnych zasad, które mają uniwersalne znaczenie społeczne. Spośród istotnych cech buddyzmu, które są ważne dla naszych dalszych poszukiwań trzeba wymienić praktycyzm oraz wyrzeczenie się świata polegające na odpowiednim usposobieniu wewnętrznym. Buddyzm podkreśla osobistą intencję i odpowiedzialność każdej jednostki za swoje czyny. Trzeba zatem podkreślić, że zaangażowanie w życie społeczne wypływa z intencji uznanych za słuszne przez konkretną osobę. Zaznaczmy jeszcze raz, że to nie wspólnota lub zorganizowana grupa społeczna, lecz jednostka do końca odpowiada za wszystkie swoje decyzje i czyny, a także ich skutki. Buddyści w żadnym wypadku nie mogą i nie są uzależnieni od nacisku grupy, krótkotrwałych przyjemności – robią wszystko, aby nie ulegać różnego rodzaju manipulacjom i nałogom. Nie znaczy to wcale, że lekceważą autorytety [Morgan 1996, s. 103–105; Galata 2007, s. 74]. Nie mogą one jednak ich zastąpić w podejmowaniu decyzji. Jest to kluczowa zasada dla zrozumienia całej etyki buddyjskiej. Bez trudu dostrzegamy rozbieżność z chrześcijańskimi wyznaniem, takimi jak katolicyzm i prawosławie. Owszem, zwracają one uwagę na odpo-

wiedzialność jednostki za podejmowane decyzje. W praktyce i teorii silnie osadzone i doktrynalnie usankcjonowane autorytety wyznaczają drogi i zasady postępowania.

Ludzie żyjący zgodnie z zasadami buddyzmu i prowadzący życie w świeckiej społeczności przyjmują kilka wskazań, które ułatwiają im realizację własnych idei religijnych. Ujmowane są one w konwencji pewnej odmowy. Należy do nich kategoryczne powstrzymanie się od zadawania cierpienia, przyjmowanie tego, co zostało im ofiarowane, pielęgnowanie takich uczuć, jak więź i przyjaźń z wszystkimi istotami. Wiąże się z tym pragnienie ich szczęścia. Buddysta rozwija w sobie miłosierdzie, które pociąga za sobą potrzebę zniweczenia doznawanego cierpienia; unika nikczemnego postępowania pod wpływem zmysłów, niegodziwej mowy, przyjmowania narkotyków i innych napojów ograniczających umysł. Pośród wymienionych wskazań kryją się postulaty dotyczące rodziny. Mianowicie, za nakazem unikania niegodziwej mowy, kryje się zachowanie dystansu przed kłamstwem, rzeczami frywolnymi, złośliwymi oraz rzucanie jakichkolwiek oszczerstw. Postulat powstrzymania się od niemoralnego postępowania jest wezwaniem do niepopelniania cudzołóstwa [Karp 2001, s. 312; Kosiór 1999, s. 35–36; Morgan 1996, s. 100].

Zgromadzenie wyznawców buddyzmu jest czworakie. Składają się na nie mnisi, mniszki oraz wyznawcy świeccy. Członkowie tej ostatniej, a przy tym najliczniejszej grupy, zarówno mężczyźni, jaki i kobiety, tworzą związki małżeńskie i zakładają rodziny. Kwestia małżeństwa i rodziny zajmuje najważniejsze miejsce w buddyjskiej etyce społecznej [Silva 2009, s. 94]. Buddyści nie mają uznanej i jakiejś szczególnej formuły czy konkretnych zasad dotyczących zawarcia małżeństwa. Po prostu, jest ono zawierane zgodnie z zasadami prawa państwowego, na terenie którego aktualnie mieszkają. Zgodnie z tymi samymi prawami traktowany jest rozwód. Zawsze, aczkolwiek nie często, spotykaliśmy się z rozwodami wśród buddystów [Prebish 2007, s. 355]. Podobnie jak w innych systemach religijnych, tak i w buddyzmie nadaje się niezmiernie ważną pozycję matkom oraz podkreśla ich miłość do posiadanego potomstwa. Tradycja tybetańska zachęca, aby traktowano wszystkie istniejące istoty na świecie, tak jakby były matkami. W podobny sposób pojmowana jest rola ojca. Jego życie i postępowanie ma być przepojone szczególną troską

o posiadane dzieci. Z pedagogicznego punktu widzenia niezmiernie ważna jest zasada, aby w rodzinie istniała pełna harmonia i zgoda. Ma ona swoje przełożenie na wprowadzenie pokoju i konsonansu w świecie. Członkowie rodziny powinni wspierać się emocjonalnie. Używając języka poezji, buddyści mówią, że członkowie rodziny, jeśli trzymają się razem są „niczym las pełen drzew, który może wytrzymać siłę wiatru, podczas gdy samotne drzewo zgięłoby się i złamało” [Morgan 1996, s. 114].

Dużo mówi się dzisiaj o konieczności zachowania troski rodziców o potomstwo. Buddyści mają powstrzymać dziecko od zła, zachęcając je jednocześnie, aby stało się prawym człowiekiem. W społeczeństwach, gdzie buddyści tworzą wspólnoty, rodzice mają obowiązek zadbać o zdrowie swoich dzieci, a w przyszłości przekazać im posiadane dziedzictwo. Oczywiście, że obowiązki nakładane są również na dzieci. Należy do nich w pierwszym rzędzie szacunek dla rodziców, wspieranie ich w sytuacjach koniecznych i wymagających pomocy, systematycznie przejmowanie ich obowiązków. Po śmierci dzieci mają zadbać o odprawienie wymaganych rytuałów. Obowiązki wobec członków rodziny nie powinny w żaden sposób ograniczać wymaganego rozwoju duchowego dzieci. Nadrzędna jest zasada wolności w podejmowaniu decyzji [Nydahl 2011, ss. 31–38]. Buddyści, podobnie jak rodzice na całym świecie, godzą się z faktem, że dzieci w przyszłości ich opuszczą. Dochodzimy w tym miejscu do pytania dotyczącego kontroli urodzin. Również w tej kwestii ostateczna decyzja należy do rodziców. Mogą oni jednak wspierać się zasadami przyjmowanymi w konkretnej wspólnocie. Bardziej akceptowane będą te metody, które nie prowadzą do zabicia nienarodzonego płodu. Kluczowe znaczenie w podejmowaniu decyzji o możliwości dokonania aborcji ma intencja. Aborcja może zostać uznana za słuszną wówczas, kiedy zaniechanie jej dokonania wiąże się z groźbą dla zachowania życia matki [Vardy, Grosh 2010, s. 116–117; Morgan 1996, s. 129].

Niezmiennie wartości rodziny

Postępujące stale jednoczenie się ludzi oraz przenikanie kultur niesie ze sobą nieodwracalne zmiany w spojrzeniu na otaczającą nas rzeczywistość, także na współczesną rodzinę. Jest jednak pewne, że rodzina jest

podstawową i najmniejszą komórką społeczną i w niej wychowuje się dziecko. Od jej kondycji zależy zatem, czy przekazywane będą dalej tradycje i zwyczaje, trwałe wartości i symbole [Łagoda 2008, s. 16]. W dyskusjach na temat kształtu rodziny nikt nie neguje tego, że przede wszystkim do niej należy realizacja funkcji pedagogicznej i edukacyjnej. Katarzyna Wrońska zauważa [2006, s. 119], że właśnie w rodzinie doświadcza się pierwszych i najważniejszych znamion dobra i zła, zaufania i nieufności, wrażliwości w patrzeniu na otaczający nas świat. Ta sama autorka wymienia kilka niezbędnych elementów, które pozwolą rodzinie na realizację zadań, które są dla niej priorytetowe. Po pierwsze, rodzice muszą mieć wystarczającą odwagę do jasnego wyznawania i głoszenia wyznawanych wartości i idei. Po drugie, między rodzicami i najbliższymi opiekunami dziecka musi istnieć konsensus wobec tych właśnie wartości. Po trzecie, ich przekazywanie powinno być nierozzerwalnie związane z dawaniem przykładami w życiu osobistym. W perspektywie szybkich przemian społecznych do podanej listy dodałbym jeszcze konieczność samorealizacji i edukacji samych rodziców. Waldemar Segiet [2004, s. 25] zauważa, że „nigdzie na świecie nie ma dziś dorosłych, którzy by wiedzieli to, co wiedzą ich dzieci, bez względu na to, w jak odległych od cywilizacji lub prymitywnych społeczeństwach te dzieci żyją”. Jest to szczególnie widoczne w kwestii zafascynowania odmiennymi kulturami i tradycjami. Obecność w tym procesie, niekoniecznie związana z akceptacją innych systemów wartości, jest obowiązkiem rodziców i opiekunów.

W obliczu nieuniknionego procesu konsolidacji kultur, pesymiści powiedzą, że jesteśmy niejako „skazani” na przenikanie do naszych systemów odmiennych tradycji, nowych perspektyw i norm etycznych. Z drugiej zaś strony doświadczamy swoistej indywidualizacji życia prywatnego i rodzinnego. Przed wieloma dylematami jednostka i rodzina staje sama i od niej zależy wyłącznie sposób ich rozwiązanie. Z pomocą nie przyjdą nam na pewno autorytety, ponieważ dorastająca i wstępująca w dorosłe życie młodzież stanowczo od nich się dystansuje. Akcent, jaki kładzie buddyzm na wolność i osobistą odpowiedzialność jednostki za podejmowane decyzje, może stanowić istotny wkład w zachowanie naszych tradycyjnych etycznych i sprawdzonych wartości.

Podsumowanie

Jesteśmy świadkami ciągłego wzrostu wzajemnych powiązań w sferze gospodarczej, społecznej i prawnej. Procesowi temu towarzyszą trudne do przewidzenia zmiany kulturowe i obyczajowe. Dokonuje się przewartościowanie w sferze życia prywatnego i etycznego. Wydaje się, że proces ten ulegnie przyspieszeniu ze względu na problemy demograficzne, przed którymi stoi nasze społeczeństwo. Możemy bowiem oczekiwać napływu młodych pracowników z krajów nierozwiniętych. W procesie globalizacji zmianie ulega również spojrzenie na wspólną rodzinę. Toczy się dyskusja na temat jej modelu i funkcji. W obliczu przemian kulturowych i wobec perspektywy napływu ludzi o odmiennych tradycjach, warto się zastanowić, czy inne religie nie są wsparciem dla naszych sprawdzonych wartości rodzinnych. Akcent, jaki kładzie buddyzm na osobistą odpowiedzialność w sferze podejmowania decyzji, przy jednoczesnym zaniku szacunku dla autorytetów, może stanowić istotne wsparcie dla naszego życia społecznego i rodzinnego. Należy również docenić troskę buddystów o harmonię i zgodę wśród wszystkich członków rodziny oraz szacunek dla rodziców.

Bibliografia

- Adamski F. (2006), *Rodzina*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, E. Różycka (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Galata S. (2007), *Biznes w przestrzeni etycznej. Motywy – metody – konsekwencje*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa.
- Ignatowski G. (2013a), *Advertisement in the Perspective of World Religions - from Negation to Necessary Acceptance*, "Journal of Intercultural Menagement, no 4. pp. 13–22.
- Ignatowski G. (2013b), *Kształtowanie zaufania w rodzinie podstawą życia społecznego i zawodowego*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy” 2013, nr 3, ss. 7–15.
- Karp A. (2001), *Buddyzm*, [w:] T. Gogacz. B. Milerski (red.), *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kosiór K. (1999), *Buddyzmu etyka*, [w:] *Mały słownik etyczny*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.

Przeciwdziałanie przemocy i agresji

- Kowalczyk R. (2011), *Buddyzm na Zachodzie. Rys historyczny*, [w:] G. Francuz, M. Raniczkowski (red.), *Buddyzm w zachodnim kręgu kulturowym. Teorie – praktyka – interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwak A. (2006), *Formy i warunki funkcjonowania rodziny*, [w:] E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Łagoda A. (2008), *Edukacyjna rola współczesnej rodziny wobec przemian i oczekiwań społecznych*, „Edukacja” nr 4, ss. 15–19.
- May W. (2006), *Family and Household*, [w:] A. Harrington, B.I. Marshall, H.P. Müller, *Encyclopedia of Social Theory*, Routledge, New York.
- Mistrz buddyjski reklamuje mBank, <http://m.wirtualnemedial.pl/m/arttykul/mistrz-buddyjski-reklamuje-mbank-wideo>: dostęp 10 lutego 2013
- Morgan P. (1996), *Buddyzm*, [w:] P. Morgan, C. Lawton (red.), *Problemy etyczne w tradycji sześciu religii*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Nydahl Lama O. (2011), *Celem buddyzmu jest wolny człowiek*, [w:] G. Francuz, M. Raniczkowski (red.), *Buddyzm w zachodnim kręgu kulturowym. Teorie – praktyka – interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Prebish Ch.S. (2007), *Family Life*, [w:] D. Keown, Ch.S. Prebish (red.), *Encyclopedia of Buddhism*, Routledge Taylor & Francis Group, London, New York.
- Segiet W. (2004), *Makrostrukturalne uwarunkowania edukacyjnych funkcji rodziny*, „Pedagogika społeczna”, nr 2-4, ss. 17–26.
- Silva P. de (2009), *Etyka buddyjska*, [w:] P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Smolicz J.J. (2004), *Globalizacja, suwerenność państwowa i wielokulturowość*, [w:] A. Boro-wiak, P. Szarota, *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Academica, Warszawa.
- Szlendak T. (2000), *Rodzina* [w:] *Encyklopedia socjologii*, H. Domański, W. Morawski, J. Mucha (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Vardy P., Grosh P. (2010), *Etyka*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
- Winiarski M. (2006), *Rodzina – podstawowe funkcje*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, E. Różycka (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wojcieszke B. (2012), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Wrońska K. (2006), *Rodzina jako wspólnota wartości*, „Pedagogika społeczna” 2006, nr 3, ss. 113–126.

DZIAŁANIA DESTYGMATYZUJĄCE W PRACY Z DZIEĆMI ZE ŚRODOWISK NIEWYDOLNYCH WYCHOWAWCZO

Marzena Możdżyńska

Uniwersytet Wrocławski

Activities destigmatization in working with children with an insufficient care

Abstract: Article points to one of the major social problems that is stigmatizing people who due to various life situations become victims of this phenomenon. We analyzed the functioning of complex issues young people from dysfunctional upbringing. The study attempted to reveal the causes of disturbed behavior in young people and discredit the source of their immediate surroundings. They were also presented as empowering educational activities to change existing attitudes and reduce the improper functioning of individuals in the roles of life in breach of the principles of social coexistence, but also as destigmatization start the process by removing the identity of the deviant and transform its scope features a newly created, socially accepted.

Key words: social identity, cultural transmission, social maladjustment, action destigmatization.

Wprowadzenie

Naturalnym dla każdego społeczeństwa jest ustanawianie własnych zasad klasyfikowania ludzi, w zależności od struktury i właściwości cechujących poszczególne grupy społeczne. Różne atrybuty, w jakie wyposażone są osoby, jedne mniej, inne bardziej rozpoznawalne, pozwalają określić status społeczny czy, jak proponuje Erving Goffman [2005, s. 32], tożsamość społeczną¹. Gdy posiadane atrybuty członka danej społeczności różnią się od cech jakimi dysponują pozostali, postrzegany jest on

¹ Określenie to szerzej niż *status społeczny* identyfikuje osobę poprzez wskazanie zarówno jej cech indywidualnych jak i strukturalnych [Goffman, 2005, s. 34].

jako jednostka niepełnowartościowa, naznaczona. Staje się ofiarą, której owa ułomność, wada czy upośledzenie dotkliwie go dyskredytuje. W takich sytuacjach używane są też terminy piętno, stygmat. Goffman [Goffman 2005, s. 34] wyróżnia trzy rodzaje piętna: (1) deformacje fizyczne; (2) wady charakteru: przypisywana słaba wola, nienaturalne namiętności, dogmatyczne przekonania oraz zaburzenia psychiczne, nałogi; (3) grupowe piętna: takie jak rasa, narodowość, wyznanie, które stanowią transmisję pokoleniową, obarczającą skazą członków rodziny. Wymienione odmiany łączą te same właściwości socjologiczne. Warto podkreślić jest również to, że „ktoś, kto w zwykłych interakcjach społecznych mógłby zostać bez trudu zaakceptowany, zostaje nosicielem łatwo zauważalnej, odstręczającej nas od niego cechy, okoliczność ta zarazem deprecjonuje inne jego właściwości, które mogłyby wywrzeć na nas pozytywne wrażenie” [Goffman 2005, s. 35].

Ofiary „etykietowania”, dyskryminowania, odczuwają bezsilność, są bezradne wobec skierowanych przeciwko nim negatywnych reakcji społecznych i braku możliwości przeciwstawienia się temu procesowi. Wręcz przeciwnie, zwłaszcza w odniesieniu do własnych, niekorzystnych doświadczeń z okresu socjalizacji, jednostki utwierdzają się w roli i statusie naznaczonych. Zachowania takie mogą prowadzić do pogłębienia się przebiegu marginalizacji i wykluczenia.

Do sposobów redukcji swoich emocji przez osoby stygmatyzowane można zaliczyć czynne uczestnictwo w podkulturach „a więc poprzez intensyfikację swoich kontaktów z osobami o podobnym statusie społecznym i tożsamościowym” [Konopczyński, 2008, s. 42]. Tym samym dochodzi do samoograniczenia ich funkcjonowania poza wąską, marginalną grupą ludzi.

Rozwój społeczny jednostki i współczesne przyczyny jego zakłócania

Wywodzące się z teorii „poznawczych” założenia dotyczące działalności człowieka i jego stanowiska wobec otoczenia wskazują na to, w jaki sposób postrzega i rozumie świat. Poprzez struktury kognitywne jest

przygotowany na pewne, niezależne od niego rozwiązania, a także na określone skutki własnych posunięć. Przewidywania tego rodzaju tworzą strukturę orientacji dla człowieka, który w oparciu o swoje doświadczenia powinien dokonywać korzystnych wyborów. Interesująca jest teoria osobowości [Kelly 1995], sformułowana w na bazie praktyki psychoterapeutycznej, przedstawiona z punktu widzenia jednostki. Zakłada ona, że osobowość człowieka należy ujmować „jako system alternatyw, w ramach których człowiek organizuje swoje doświadczenie, spośród których wybiera i które sprawdza stykając się z konsekwencjami wyboru” [Reykowski 1992, s. 124]. Dla ludzkiego życia socjalizacja stanowi podstawowe źródło przekazu kulturowego, jest procesem formowania się cech tożsamości, a na dalszym etapie, nabywania kompetencji i umiejętności społecznych. Otaczająca rzeczywistość umożliwia wówczas zaistnienie naszego Ja [Konopczyński 2006, s. 67]. Jednak o kreowaniu własnej tożsamości i budowaniu autonomii oraz samoświadomości można mówić dopiero od momentu zrozumienia zarówno samego siebie, jak i zasad funkcjonowania otoczenia [Nikitorowicz 2005, s. 61]. Następuje wówczas stopniowe, coraz szersze, a nie jak dotychczasowe tylko rodzinne i szkolne, uczestnictwo jednostki w kulturze, w kręgach komunikacji i dialogu ze światem [Nikitorowicz 2005, s. 142]. „Drogi poznawania reguł życia społecznego – jak pisze Krystyna Ferenz – mogą być różne. Zaczynając od obserwacji sytuacji, zdawałoby się jasnych i oczywistych, można przechodzić stopniowo do odkrywania ich niejawnych sensów, co dojrzewającemu społecznie człowiekowi daje sporo do myślenia, że nie wszystko co widzi, oznacza zawsze to samo” [Ferenz 2013, s. 31]. Jednostka będąc uczestnikiem życia społecznego przyswaja sobie funkcjonujące w nim normy, uczy się wypełniania ról. Pomimo to decydujący wpływ na kształt i strukturę jej osobowości będzie miało oddziałujące bezpośrednio środowisko socjalizujące.

Współczesne przeobrażenia rodzin charakteryzuje pogłębiające się natężenie zjawisk patologicznych lub dewiacyjnych. Stanisław Kawula [2001, s. 482] analizując najnowsze diagnozy naukowe dotyczące okoliczności i zazwyczaj występujących czynników warunkujących stan deprywacji społecznych w życiu współczesnej rodziny, określa je jako stan *społecznego naznaczenia*. Autor ten m.in. przytacza wyniki badań

Wiesława Ambrozika [1997], przedstawiające przejmujący obraz rodzin wiejskich, które „dotknięte najczęściej nadmiernym pijaństwem i chorobą alkoholową oraz zjawiskami pospolitej przestępczości, prostytucji matek lub córek itp. – nie utrzymują w zasadzie żadnych kontaktów z instytucjami kulturalnymi i oświatowymi. Dominują w nich wzory skrajnego prymitywizmu życiowego i ubóstwa kulturalnego. Zarówno praca zarobkowa, jak i edukacja szkolna dzieci, są traktowane w tych rodzinach jako zło konieczne, (...) 8,1% ogółu badanych dzieci w wieku szkoły podstawowej to dzieci zaniedbane wychowawczo przez swoją rodzinę, to dzieci o symptomach niedostosowania społecznego lub wykolejenia przestępczego” [Ambrozika 1997].

Dezintegracja rodziny jest zjawiskiem groźnym, z jednej strony dla niej samej, gdy obserwujemy skalę sieroctwa społecznego, dewiacji, także przestępczości, a z drugiej, dla ładu społecznego. Powiększa się bowiem liczba ludzi młodych, niedostosowanych do norm życia społecznego, narasta problem braku tolerancji, nienawiści, przemocy i agresji w relacjach między ludźmi [tamże, s. 498]. Nagromadzone napięcia społeczne i konflikty, ujawniły pojawienie się w jeszcze ostrzejszej formie nierówności społecznych różnych sfer życia. Wokół nich zaobserwowano nowe „mechanizmy utrudniające odejście od wzorca konfliktowego, brutalnego i opozycyjnego rozwiązywania osobistych i społecznych kwestii. Są to mechanizmy tzw. naznaczania społecznego, dziedziczenia społecznego, a nawet wykluczenia społecznego” [Ambrozika 1997, s. 516].

Sytuacja społeczna dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo w świetle badań własnych

Przeprowadzone badania obejmowały problematykę funkcjonowania młodych osób w rodzinach niewydolnych wychowawczo, u których zastosowany został nadzór kuratora sądowego. Dzięki połączeniu ról badacza i kuratora możliwe było wnikliwie prześledzenie sytuacji rodzinnych, szkolnych i w wielu przypadkach, socjalnych.

Otwarte, pogłębione wywiady prowadzone były w miejscach zamieszkania z młodzieżą, jej rodzicami bądź opiekunami, w szkołach

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

przeważnie z pedagogami szkolnymi, którzy dysponowali wiadomościami od wychowawców i innych nauczycieli, rzadziej z samymi wychowawcami i z psychologami oraz w ośrodkach pomocy społecznej z pracownikami socjalnymi i opiekunami pieczy zastępczej. Pozwoliły one na zebranie podstawowych informacji o problemie dominującym, dla rozwiązania którego orzeczono nadzór kuratora, o warunkach życia rodziny i poszczególnych jej członków, takich jak: wykształcenie, sprawy materialne, mieszkaniowe, zawodowe, zdrowotne, a także o karalności, leczeniu odwykowym i psychiatrycznym. Bezpośrednie i wielorazowe kontakty z rodzinami natomiast umożliwiły rozpoznanie panującej atmosfery w domach i rzeczywistych, a niedeklarowanych, relacji między rodzicami i dziećmi. Uwidocznily się też sposoby sprawowania władzy rodzicielskiej, wywiązywanie się z opieki nad dziećmi i zaspakajanie ich podstawowych potrzeb. Stanowiły one szeroki materiał, pomocny w ustaleniu podstawowych problemów badanych.

Charakterystyka grupy badanej

Grupę badanych stanowiło 31 osób w wieku od 14 do 17 lat, wychowujących się w 26 rodzinach, pochodzących ze środowiska wielkomiejskiego. Przyczyny orzeczonych u nich nadzorów dotyczyły: zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych – niemal połowa; demoralizacji nieletnich – co trzeci przypadek; kontroli sprawowania opieki – w sześciu rodzinach zastępczych; a pozostałe – przemocy, alkoholizmu, zaburzonych związków. Stwierdzone nieprawidłowości, zwłaszcza alkoholizm, często występowały łącznie z innymi uwarunkowaniami.

Wśród badanych było 13 chłopców (siedemnastoletnich – 4; szesnastoletnich – 4; piętnastoletnich – 4; i czternastoletnich – 1) i 18 dziewcząt (siedemnastoletnich – 5; szesnastoletnich – 7; piętnastoletnich – 5; i czternastoletnich – 1).

W większości, dwadzieścia pięć osób badanych było uczniami gimnazjum, dwoje z nich przebywało w młodzieżowych ośrodkach: socjoterapeutycznym i wychowawczym, a pozostałych sześcioro uczniów uczęszczało do szkół ponadgimnazjalnych: do liceum – troje; do zasadniczej szkoły zawodowej – dwoje; do technikum – jeden.

Wykształcenie rodziców badanych kształtowało się nieco inaczej w grupie ojców, którzy z wyjątkiem trzech osób posiadali wykształcenie zasadnicze zawodowe (13), albo podstawowe (10), natomiast liczba matek z wykształceniem podstawowym, zasadniczym zawodowym oraz średnim, była jednakowa na każdym poziomie.

Struktura rodzin

W liczbie 26 rodzin odnotowano:

- rodzin pełnych – 5,
- rodzin zastępczych – 6,
- związki zrekonstruowane, albo rekonstruowane kilkakrotnie – 4,
- rodziny niepełne – 11,

które stanowili rodzice owdowiali (nie żyli czterej ojcowie, dwie matki), albo po rozwodach, a w przypadku konkubinatów – po rozstaniach).

Rodzeństwo badanych: w 14 rodzinach było tylko po dwoje dzieci, czyli oprócz badanego jeszcze brat lub siostra, w trzech przypadkach rodzeństwo było starsze od badanych i funkcjonowało już jako osoby pełnoletnie, a troje badanych było jedynakami. Najliczniejsze rodziny, ale tylko dwie, były z czworgiem dzieci.

Sytuacja materialna

Warunki mieszkaniowe i bytowe rodzin można określić, jako zróżnicowane, w sześciu przypadkach były bardzo trudne, brakowało środków finansowych na zaspokojenie podstawowych potrzeb, w ośmiu rodzinach – trudne, w co czwartej – na poziomie średnim. Tylko w czterech przypadkach sytuacja materialna wyglądała na dobrą, a w jednym, warunki były komfortowe.

Sytuacja wychowawcza

Rodzice w większości popełniali błędy wychowawcze stosując niewłaściwe style wychowania. Odnotowano w 2 rodzinach – wychowanie autokratyczne, kierowanie się rodziców się własnymi ambicjami, nie uwzględnianie przez nich pragnień, potrzeb i możliwości dziecka, traktowanie go rygorystycznie, stawianie wysokich wymagań, stosowanie kar i zastraszanie. Przykładem może być sytuacja jednego z badanych, który miał ograniczone możliwości porozumienia się z rodzicami. Nie

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

zadawały ich jego wyniki w nauce, zmuszany był do zdobywania wyższych osiągnięć, wobec niespełnienia żądań stosowano zakazy: wyjścia z domu popołudniami, korzystania z komputera. Kolejną decyzją rodziców był nakaz zerwania znajomości z dziewczyną, gdyż ich zdaniem pochodziła z „nieodpowiedniej” rodziny. Nie mogąc pogodzić się z takim traktowaniem **R** (lat 17, pierwsza klasa liceum) szukał rozwiązania, by „wyzwolić się” spod coraz boleśniej dotykającej go ingerencji rodziców. Zrodził się w nim bunt, uciekł z domu.

W 11 rodzinach – styl liberalny, w wychowaniu rodzinnym, często oznacza pozbawienie dziecka opieki. Pozwala się mu na wszystko, chociaż w rezultacie bywa zdane samo na siebie. Samodzielnie dokonuje wyborów, nie zawsze trafnych czy korzystnych dla niego. Aktywność rodziców bywa przypadkowa i niekonsekwentna. Pozostawienie *nadmiernej swobody* córce, co w rezultacie doprowadziło do porażki wychowawczej rodzica, ilustruje przykład badanej **A** (lat 17, druga klasa gimnazjum). Miała dwuletnie opóźnienie szkolne, mimo oddziaływań pedagogicznych i terapeutycznych w szkole oraz podejmowanych przez matkę prób mobilizacji jej do nauki. **A** zaniedbywała obowiązki szkolne, wagarowała, nie korzystała z zajęć wyrównawczych. W szkole koncentrowała swoją uwagę głównie na kontaktach z rówieśnikami, nie wykazywała zainteresowania nauką. Na zajęciach zachowywała się nieodpowiednio, przeszkadzała w ich prowadzeniu. Zaangażowana w związek ze starszym chłopakiem, spędzała czas poza domem do późnego wieczora bez zgody matki. Ignorowała jej polecenia, próbowała wymuszać dogodnie dla siebie warunki, bywała arogancka, paliła papierosy. Warunki środowiskowe **A** były bardzo trudne. Destrukcyjne oddziaływanie ojca na rodzinę – alkoholizm, przemoc – spowodowało opuszczenie domu przez jej matkę i wyjazd wraz z dziećmi do odległego miasta. Tam samodzielnie podjęła trud, by zapewnić córkom byt, jednak nie udało się jej jednocześnie osiągnąć oczekiwanych rezultatów w sprawach wychowawczych.

W 7 przypadkach to rodziny zdemoralizowane, w których dominuje złe, niezgodne z ogólnie przyjętymi zasadami, zachowanie rodziców. Rodziny te zwykle nie utrzymują kontaktów ze szkołą i innymi placówkami wychowawczymi. Niewłaściwe wychowawczo oddziaływanie ro-

dziców obrazuje przykład rodziny, w której wychowywały się siostry **M** (lat 15, gimnazjum specjalne) i **W** (lat 17, zasadnicza szkoła zawodowa). Ich sytuacja materialna, mieszkaniowa i rodzinna były wyjątkowo trudne, co z kolei przekładało się na życie w permanentnym chaosie, w atmosferze awantur, niejednokrotnie bójek. Oboje rodzice byli bez pracy, podobnie jak starsi bracia badanych, alkoholicy, obaj z przeszłością kryminalną, po odbytych karach w zakładach karnych. Relacje między domownikami były zaburzone: brak możliwości porozumienia się, wzajemne oskarżenia, używanie wulgarnych i upokarzających słów, wyrażane podniesionym głosem bądź krzykiem. Codzienny obraz życia rodziny dopełniał panujący bród i nieład w pomieszczeniach nieodnawianych od lat. Badane nie miały odpowiednich warunków do rozwoju, nie zapewniono im poczucia bezpieczeństwa ani stabilizacji.

Tylko jeden przypadek wskazywał na postawę odtrącającą. Okazywanie przez rodziców: niechęci, a nawet wrogości względem dziecka, uczuć negatywnych, rozczarowanie jego postawą. Cechuje ich podejście dyktatorskie, wydawanie rozkazów, krytykowanie dziecka, stosowanie surowych kar, zastraszanie, niszczenie słowem. Przykładem tak bezwzględnego wychowywania jest badany **K** (lat 17), jedynak. Nie ukończył do tej pory pierwszej klasy gimnazjum. Wywodzi się z rodziny, w której rodzice zamieszkując razem, od kilku lat pozostawali w separacji. Przyczyną napięć w rodzinie był brak porozumienia w podejmowaniu działań, wobec narastających problemów wychowawczych syna. Konflikty między ojcem, który dyscyplinował **K** przy pomocy siły fizycznej a synem, który nie reagował na żadne perswazje, zakazy, nakaazy, przeradzały się w awantury i rękoczynny, podczas których, jak twierdzi matka badanego, „krew się lała”. Na osiemnaste urodziny syna, ojciec obiecał, że wyrzuci go z domu razem z matką.

Stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych (w 21 przypadkach) wobec ludzi młodych miało dla nich przykre następstwa. Dominował brak zaspokajania potrzeb emocjonalnych (więź, akceptacja) i zbyt małe zainteresowanie ich sprawami zarówno domowymi jak i szkolnymi. Niewłaściwe reakcje rodziców na postępowanie synów i córek stały się podłożem piętrzenia konfliktów zamiast szukania rozwiązań czy sposobów wyjścia z trudnych sytuacji.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Wszelkie nieprawidłowości, zaburzenia w funkcjonowaniu rodzin miały swoje reperkusje w zachowaniach młodzieży i prezentowanych przez nią postawach. U badanych zaobserwowano: brak stabilnych warunków środowiskowo-rodzinnych; poczucie deprywacji podstawowych potrzeb psychicznych, zwłaszcza poczucia przynależności, autorytetu i bezpieczeństwa; niską akceptację ze strony otoczenia. Młodzież przejawiała:

- zachowania agresywne, które manifestowali fizycznie lub słownie (8),
- zachowania powściągliwe, w postaci lęku i izolowania się od społeczności (6),
- zachowania niedojrzałe, które nie korelowały z okresem rozwojowym (7),
- zachowania wskazujące na wykroczenia wobec norm etycznych (4).

Tylko u sześciu osób takich zachowań nie stwierdzono.

Młodzi ludzie przejawiający zaburzone zachowania zagrażające niedostosowaniem społecznym, postrzegani byli przez najbliższe otoczenie, jako „osoby stracone”. Z jednej strony oceny zewnętrzne wpływały na poddanie się tym stereotypom, pogodzenie się z takim punktem widzenia i nierezygnowanie z dotychczasowych zachowań. Pomimo wewnętrznego buntu, samoocena była odzwierciedlona. Osoby te, w konsekwencji wtopione w kulturę codzienności, z nieujawnianym lękiem braku możliwości przynależności do grup atrakcyjnych, utrzymywały przywiązanie z tymi grupami, które były w strukturze społecznej ich rodzin i otoczenia. W przypadku środowisk zdemoralizowanych mogła to być kultura zastana, ale mogła to być też droga ucieczki do tych, których wymagania młody człowiek mógł spełnić.

U dzieci wchodzących w okres adolescencji z budzącą się potrzebą samostanowienia pojawiała się, w mniejszym lub większym stopniu, potrzeba konieczności określenia swojej indywidualności. Jeżeli nie pozwalała ona jedynie na wtopienie się w tło grupy, można powiedzieć, że otwierała się furtka do działań wychowawczych.

Działania mające na celu destygmatyzację

Poszukiwanie wychowawczych sposobów na zmianę osobowości ograniczających nieprawidłowe funkcjonowanie jednostek w rolach życiowych naruszających zasady współżycia społecznego prowadzi do pedagogiki resocjalizacyjnej. Takim procesem usuwania tożsamości dewiacyjnej i przekształcenia jej zakresu w cechy nowo kreowane, akceptowane społecznie, jest destygmatyzacja.

Proces destygmatyzacji może zostać zainicjowany wówczas, gdy jednostka uświadomi sobie swoje dotychczasowe położenie, jako osoby pokazywanej palcem, wyśmiewanej, obrażanej, i przed sobą samą wyrazi gotowość do jego zmiany. Marek Konopczyński [2008, s. 43] porównuje to zjawisko do „olśnienia schizofrenicznego”, które rozpocznie nawrócenie i długą drogę zmagania z samym sobą. „Korygowanie lub eliminowanie zniekształconych atrybucji może dokonywać się w toku właściwie prowadzonej reinterpretacji sytuacji społecznych, a więc zarówno w toku pedagogicznie wykreowanej autoprezentacji (...) jak i wizualizacji skorygowanych parametrów tożsamości” [Konopczyński 2008]. Kolejnym po procesie *uświadomienia* powinien być *proces pogłębionego myślenia o swoich cechach*, w wyniku których wystąpił problem, prowadzący do przekwalifikowania przez jednostkę dyspozycji własnego Ja, a następnie proces *potwierdzenia lub zanegowania wizerunku*, w zależności od społecznego usankcjonowania zmian [Konopczyński 2008, s. 44].

Skuteczność działań w procesie destygmatyzacji zależy od planowania i realizowania konkretnych zamierzeń, które w efekcie doprowadzić mają do pozbawienia jednostki „obciążenia”, stworzenia alternatywnej tożsamości i wypełniania nowych, akceptowanych społecznie, ról.

Podejmowane działania destygmatyzujące wobec podopiecznych można ująć w trzy obszary wpływu:

I. Samoocena ujawniana i niejawną

Na tym odcinku działań chodzi o pokazanie mocnych stron jednostki. Praca ma na celu odkrywanie i wzmacnianie własnych potencjałów oraz posiadanych zasobów. Fakt uświadomienia sobie gotowości pokonania wewnętrznych ograniczeń, pozwoli na podjęcie przeobrażeń, określenie ich kierunku i rozpoczęcie ich realizacji.

Taki charakter pomocy ilustruje przykład małoletniej **U** (lat 14). Od najmłodszych lat wychowywała się w niestabilnych i zróżnicowanych warunkach środowiskowo-rodzinnych, od siódmego roku życia w rodzinie zastępczej. Szczególnie groźne w jej życiu okazały się wydarzenia z okresu pierwszej klasy gimnazjum. Po rezygnacji opiekunów z pełnienia obowiązków rodziców zastępczych wobec **U**, z powodu pogłębiającego się między nimi konfliktu, została umieszczona w domu dziecka. W dniu przybycia, po dokonaniu samookaleczenia oraz deklaracjach samobójczych trafiła do szpitala psychiatrycznego. Wskutek próby ucieczki, wyskakując z okna doznała licznych obrażeń. **U** po rekonwalescencji, zamieszkała z matką, która po leczeniu odwykowym zdołała włączyć się w wychowywanie córki. Burzliwe przejścia **U** wywołały sensację w środowisku, postrzegana była jako osoba „psychiczna”, unikano z nią kontaktów. Podjęła naukę w nowej szkole, jak się okazało, objętej programem tutoringu rozwojowego. **U** otrzymała opiekę tutora, z którym udało się jej nawiązać partnerskie relacje. Proces adaptacji małoletniej w nowym środowisku, w szczególnie trudnym dla niej czasie, został właściwie zaplanowany i ukierunkowany. Zgodnie z celem tutoringu rozwojowego został rozpoczęty też proces budowania osobistej ścieżki rozwoju podopiecznej.

II. Kultura codzienności innych grup społecznych

Poznanie grup odniesienia poza własną strukturą, wymiana informacji i kodów znaczeniowych może pomóc młodym ludziom w zwiększeniu repertuaru środków, umożliwiających redukcję dyskomfortu z powodu braku umiejętności społecznych.

Przykładem objęcia taką formą aktywności społecznej i zwiększenia efektywności funkcjonowania w codziennych sytuacjach życiowych, mogą być bliźnięta **D** i **W** (lat 15), które wychowywały się w rodzinie zastępczej. Porzucone przez matkę narkomankę i ojca alkoholika w wieku lat siedmiu nie potrafiły wykonywać najprostszych codziennych czynności, miały zachwiane poczucie własnej wartości. Były dziećmi zaniedbanymi wychowawczo, wraz ze starszym rodzeństwem, wyzywane, wyśmiewane i obarczane winą. Rodzice zastępczy musieli socjalizować małoletnich od podstaw, podjęte przez nich działania obejmowały:

- uczenie organizacji dnia (wyrobienie w sobie nawyku skutecznego

Przeciwdziałanie przemocy i agresji

działania, zwalczanie skłonność do przekładania czynności);

- organizację życia domowego (planowanie i konsekwentne przestrzeganie czasu przeznaczanego na poszczególne czynności, zwłaszcza wykorzystywanie go w sposób racjonalny);
- umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach (pokonywanie trudności w odnajdywaniu się w codziennych sytuacjach społecznych, organizowanie okolicznościowych przyjęć, sprawne funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych poprzez uczestniczenie w treningach umiejętności społecznych wskazujących na dobór właściwych reakcji, adekwatnych do zaistniałej sytuacji);
- umiejętności porozumienia się i utrzymywania kontaktów z otoczeniem (otwartość komunikacji i doskonalenie współpracy, jako kluczowe znaczenie, sprzyjające rozwojowi dziecka, realizacja jego konstruktywnych możliwości, optymalizacja we wzajemnych interakcjach);
- pracę nad kulturą języka – rozszerzenie ograniczonego kodu werbalnego i niewerbalnego (przezwyciężenie pozycji zdominowanej).

Działania okazały się skuteczne, co można ocenić z perspektywy kilku lat. Dzieciom zostały stworzone warunki normalnego rozwoju i dziś są dobrze radzącymi sobie nastolatkami, bez kompleksów.

III. Aspiracje do wyzwolenia się ze środowiska

Dostrzeganie wzorów funkcjonowania rówieśników w sytuacjach szkolnej, zabawowej, prezentacji społecznej. Pozytywny efekt będzie miało przemieszanie środowisk tak, by młodzież o niskiej samoocenie, niskich kompetencjach, systemie wartości i możliwościach rozwiązywania sytuacji problemowych mogła funkcjonować w relacjach z młodzieżą poprawnie zsocjalizowaną. Wykorzystanie wzorów do naśladowania, rozbudowa pozytywnego wizerunku i poddanie się stymulacji stwarza szansę dla osób ze środowisk wymagających pomocy w przyjęciu nowej tożsamości i nowej roli.

Symptomy niedostosowania społecznego można było zauważyć u **P** (lat 16), którego cechowało wycofanie, nieufność drażliwość. Po rozpadzie kilku kolejnych związków swoich opiekunów, z udziałem oddzielnie matki, ojca, męża matki i ich partnerek i partnerów, **P** wciąż nie miał swojego miejsca, które zasługiwałoby na miano domu rodzinnego.

W gimnazjum został otoczony szczególną opieką przez pedagoga szkolnego, rodzina została objęta kompleksową i intensywną kontrolą instytucji. Dość szybko odnotowano wyraźną poprawę w nauce i w sprawach higieny małoletniego, stwarzał mniejsze problemy wychowawcze, ale nie potrafił zaprzestać palenia papierosów i używania wulgarnych słów. Wydarzeniem, które diametralnie zmieniło życie **P**, nawet w kwestii nałogu, było umożliwienie mu (poprzez wsparcie finansowe) wstąpienia do klubu sportowego, do sekcji piłki siatkowej i udział w „prawdziwych” treningach. Do tej pory grał tylko w szkolnej drużynie. Zmiana środowiska, spotkanie młodzieży spoza „zakłętego kręgu” swojego dotychczasowego otoczenia umożliwiło **P** kształtowanie nowej tożsamości i rozwinięcie swoich zainteresowań.

Sport umożliwia aktywizowanie i rozwój strukturalnych czynników procesów twórczych osób niedostosowanych społecznie, pozwala na odkrycie i rozwinięcie przez ich potencjałów [Konopczyński 2006, s. 47].

Zakończenie

„Sensem każdej działalności wychowawczej jest człowiek, zaś jego przedmiotem – dobro. Należy je rozumieć w sposób pozbawiony odcieni kontekstowych i interpretacyjnych. Dobrem każdego człowieka jest rozwój. Umożliwia mu pokonywanie przeciwności losu w taki sposób, aby nie spotkał się ze «społeczną ścianą obojętności», a patrząc w przyszłość widział otwierające się przed nim perspektywy społeczne” [Konopczyński, 2006, s. 47].

Naznaczanie społeczne należy do tych negatywnych zjawisk, które utrudniają rozwiązywanie osobistych i społecznych konfliktów. W odpowiedzi na wszelkie zjawiska powodujące deformacje stosunków międzyludzkich, w miarę zachodzących zmian społecznych i zdobywania w coraz szerszym zakresie wiedzy o mechanizmach tworzenia się ludzkich problemów, powinny być prowadzone zarówno nowoczesne działania profilaktyczne jak i wychowawcze. Dla jak najlepszych efektów, repertuar form wychowawczych należałoby wzbogacać treściowo.

Społeczne naznaczenie piętnem jest rodzajem „społecznego wyniszczania” osoby noszącej ten określony „znak szczególny”. Wyjątkowo

niekomfortowa sytuacja dotyczy doświadczającej stygmatyzacji młodzieży, która z takim obciążeniem ma podejmować swoje życiowe decyzje. Dlatego koniecznym jest dokonanie wszelkich starań, by objąć pomocą każdy ujawniony przypadek „zagubionej” osoby i zastosować wielopłaszczyznowe działania destygmatyzujące.

Bibliografia

- Ferenz K. (2013), *Znaczenie emocji w przejmowaniu norm moralnych*, w: Piątkowska B. (red.), *Czas na wychowanie III: złożona realność wychowania*, Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, Wałbrzych.
- Goffman E. (2005), *Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kawula S. (red.), (2001), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Warszawa.
- Konopczyński M. (2006), *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konopczyński M. (2008), *Przemiany tożsamościowe nieprzystosowanych społecznie*, „Studia Edukacyjne”, nr 8, ss. 35-55.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne, motywacja osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

ROLA POLICJI W PROCESIE PRZECIWDZIAŁANIA PRZEMOCY W RODZINIE

Tomasz Jędrzejczyk

Komenda Wojewódzka Policji w Łodzi

THE ROLE OF THE POLICE IN THE PROCESS OF COUNTERACTING DOMESTIC VIOLENCE

Abstract: The counteracting domestic violence is the multidimensional problem which demands a cooperation of many institutions. The modeling of the system which prevents domestic violence, which was carrying out by amendment to an act that counteracts domestic violence and several others acts, serves enhancing the effectiveness of the actions in aid of the guarantee of the family's safety. The text presents a view of the effectiveness of amended regulations through an analysis of the violence phenomenon risk. The further attempt was made to evaluate the essential reason of the statistics hesitation which illustrates the range of the violence risk among the family. The text presents the actions which had been taken by the police in order to enhance the effectiveness of the help which is given to the victims of the domestic violence.

Key words: Police, family, violence, prevention, prevention of violence.

Wprowadzenie

Przemoc w rodzinie jest obecna we wszystkich społeczeństwach, bez względu na stopień ich rozwoju gospodarczego czy kulturalnego. Jest to problem powszechny, który dotyczyć może ludzi bez względu na ich wiek, status społeczny i materialny, poziom wykształcenia, wykonywany zawód itp. Przemoc domowa jest jednym z podstawowych czynników dysfunkcyjności środowiska domowego [H. Cudak, S. Cudak 2011]. Bez wątpienia jest to temat wstydlivy, upokarzający i z tego powodu skrzętnie ukrywany w „czterech ścianach mieszkań”. Ta hermetyczność rodzin zagrożonych przemocą nie wynika tylko ze wstydu przed bliskimi, przyjaciółmi czy znajomymi, ale także ze strachu przed eskalacją

zachowań ze strony sprawców i braku wiary w skuteczność instytucji powołanych do zapewnienia bezpieczeństwa członkom rodziny. Wstyd, strach i brak wiary w skuteczną pomoc mają bezpośredni wpływ na skuteczność instytucji powołanych do udzielania pomocy rodzinie.

Istotną rolę w procesie zapewnienia bezpieczeństwa, w tym także bezpieczeństwa rodziny odgrywa policja [Kotowski 2003]. Zgodnie z art. 1 ust. 2 ustawy z dnia 6 kwietnia 1990 r. o policji, do podstawowych zadań policji należy ochrona życia i zdrowia ludzi oraz mienia przed bezprawnymi zamachami naruszającymi te dobra, a także wykrywanie przestępstw i wykroczeń oraz ściganie ich sprawców. Istotnym zadaniem policji jest również inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym i współdziałanie w tym zakresie z organami państwowymi, samorządowymi i organizacjami społecznymi.

Rozwiązania prawne przyjęte w ustawie z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz aktach niższej rangi opierały się głównie na działaniu policji wspieranej przez ośrodki pomocy społecznej. Jednak problem przeciwdziałania przemocy domowej jest problemem wielopłaszczyznowym wymagającym współdziałania różnych instytucji, których uprawnienia wykraczają poza zakres działania policji. Potrzeba rozszerzenia działań pomocowych i ich skoordynowania skłoniły ustawodawcę do podjęcia prac nad nowelizacją ustawy.

Celem nadrzędnym, jaki postawił sobie ustawodawca [Druk Sejmowy nr 1789 z 2008 r.] podejmując prace nad zmianą ustawy z 2005 r. było zwiększenie skuteczności ustawodawstwa poprzez:

- 1) włączenie w system zapobiegania przemocy w rodzinie przedstawicieli instytucji działających na rzecz bezpieczeństwa rodziny, w tym: ochrony zdrowia, oświaty, komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, sądów, a także prokuratury i organizacji społecznych;
- 2) unaocznienie społeczeństwu, iż przemoc w rodzinie nie jest kwestią obyczajową, ale problemem naruszania podstawowych praw i wolności człowieka, a państwo budując warunki do zapobiegania i ograniczania przemocy w rodzinie, wypełnia swoją rolę gwaranta bezpieczeństwa obywateli;

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- 3) ułatwienie i usprawnienie możliwość zapewnienia bezpieczeństwa ofiarom przemocy w rodzinie wzmacniając skuteczność izolacji sprawców przemocy od osób poszkodowanych;
- 4) wzmocnienie roli Policji, której funkcjonariusze powinni mieć uprawnienia pozwalające na natychmiastowe i rzeczywiste przerwanie przemocy i zapewnienie bezpieczeństwa pokrzywdzonym poprzez nakaz izolacji sprawców.

Cele te znalazły już swoje odzwierciedlenie w preambule nowelizowanej ustawy, której nadano następującą treść: „Uznając, że przemoc w rodzinie narusza podstawowe prawa człowieka, w tym prawo do życia i zdrowia oraz poszanowania godności osobistej, a władze publiczne mają obowiązek zapewnić wszystkim obywatelom równe traktowanie i poszanowanie ich praw i wolności, a także w celu zwiększania skuteczności przeciwdziałania przemocy w rodzinie stanowi się, co następuje...” [Druk Sejmowy nr 1789, z 2008 r.].

Efektem końcowym prac nad nowelizacją było uchwalenie w dniu 10 czerwca 2010 r. Ustawy o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw. Cytowana zmiana w rzeczywistości dokonała przemodelowania polskiego systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie, gdyż objęła swoim zasięgiem różne dziedziny prawa, a co najważniejsze zapewniła międzyinstytucjonalną współpracę na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa rodzinie już na szczeblu gminy. Temu właśnie miało służyć zobowiązanie wójtów, burmistrzów i prezydentów do powołania Zespołów Interdyscyplinarnych („ZI”) działających na zasadzie porozumień. W skład zespołu interdyscyplinarnego weszli przedstawiciele: jednostek organizacyjnych pomocy społecznej; gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych; Policji; oświaty; ochrony zdrowia; organizacji pozarządowych, a także kuratorzy sądowi i fakultatywnie prokuratorzy oraz przedstawiciele innych podmiotów działających na rzecz przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Tym samym dokonano zmiany gospodarza procedury „Niebieskiej Karty” („NK”), którym w miejsce funkcjonariusza Policji stał się przewodniczący Zespołu Interdyscyplinarnego uprawniony do wydawania wiążących decyzji i do administrowania gromadzonymi informacjami.

Wiele ze zmian zgodnie z założeniami komisji sejmowej służyło zwiększeniu skuteczności działania Policji a także wymiaru sprawiedliwości, w szczególności:

1. Uprawnienie do prewencyjnego zatrzymania sprawcy przemocy wynikające z dodania do Ustawy o Policji art. 15a, pozwalającego funkcjonariuszowi policji na zatrzymanie sprawców przemocy w rodzinie stwarzających zagrożenie dla życia lub zdrowia ludzkiego w trybie określonym w art. 15.
2. Zmiana w art. 244 Ustawy Kodeks Postępowania Karnego z dnia 6 czerwca 1997 roku polegająca na dodaniu §1a. Zapis ten daje policji prawo do zatrzymania osoby podejrzanej, jeżeli istnieje uzasadnione przypuszczenie, że popełniła ona przestępstwo z użyciem przemocy na szkodę osoby wspólnie zamieszkującej, a zachodzi obawa, że ponownie popełni przestępstwo z użyciem przemocy wobec tej osoby, zwłaszcza gdy popełnieniem takiego przestępstwa grozi; oraz §1b, zgodnie z którym Policja zatrzymuje osobę podejrzaną, jeśli przestępstwo, o którym mowa w §1a, zostało popełnione przy użyciu broni palnej, noża lub innego niebezpiecznego przedmiotu, a zachodzi obawa, że ponownie popełni ona przestępstwo z użyciem przemocy wobec osoby wspólnie zamieszkującej, zwłaszcza gdy popełnieniem takiego przestępstwa grozi.
3. Dodanie do Ustawy Kodeks Postępowania Karnego art. 275a, zawierającego nowy środek zapobiegawczy w postaci nakazu wydawanego oskarżonemu o przestępstwo popełnione z użyciem przemocy na szkodę osoby wspólnie zamieszkującej, opuszczenie lokalu mieszkalnego zajmowanego wspólnie z pokrzywdzonym, jeżeli zachodzi uzasadniona obawa, że oskarżony ponownie popełni przestępstwo z użyciem przemocy wobec tej osoby, zwłaszcza gdy popełnieniem takiego przestępstwa groził. Jest to środek, który już na etapie postępowania przygotowawczego stosuje się na wniosek policji albo z urzędu.
4. Rozszerzenie Ustawy Kodeks Karny o art. 41 zawierający w §1 uprawnienie sądu do fakultatywnego, a w §2 do obligatoryjnego orzekania nakazu powstrzymania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach, zakaz kontaktowania się z określonymi

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

osobami, zakazu zbliżania się do określonych osób lub zakaz opuszczania określonego miejsca pobytu bez zgody sądu.

Istotne znaczenie miały również zmiany polegające na:

- udzieleniu pracownikowi socjalnemu prawa do odebrania dziecka z rodziny i umieszczenia go u innej niezamieszkującej wspólnie osoby najbliższej, w rodzinie zastępczej lub w całodobowej placówce opiekuńczo-wychowawczej, gdy istnieje bezpośrednie zagrożenie życia lub zdrowia dziecka w związku z przemocą w rodzinie;
- wprowadzeniu zmiany w Kodeksie Rodzinnym i Opiekuńczym polegającej na dodaniu art. 96 zawierającego zakaz stosowania kar cielesnych osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim.

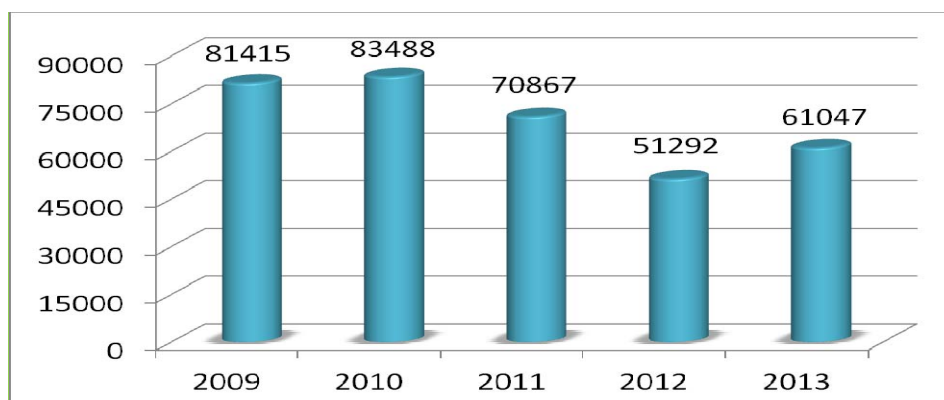
Zmiana ustawy wymusiła też wydanie aktów wykonawczych, służących realizacji postanowień ustawy. Wynikiem tych zmian jest stan prawny regulujący problematykę przeciwdziałania przemocy w rodzinie oparty na następujących aktach prawnych:

1. Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.).
2. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz. U. nr 209, poz. 1245).
4. Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 31 marca 2011 r. w sprawie procedury postępowania przy wykonywaniu czynności odebrania dziecka z rodziny w razie bezpośredniego zagrożenia życia lub zdrowia dziecka w związku z przemocą w rodzinie (Dz. U. nr 81, poz. 448).
5. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 22 października 2010 r. w sprawie wzoru zaświadczenia lekarskiego o przyczynach i rodzaju uszkodzeń ciała związanych z użyciem przemocy w rodzinie (Dz. U. nr 201, poz. 1334).
6. Wytyczne nr 2 Komendanta Głównego Policji z dnia 7 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu postępowania policjantów podczas realizacji procedury „Niebieskie Karty” (Dz. Urz. KGP Nr 10, poz. 77).

Diagnoza zagrożenia przemocą domową

Dla zobrazowania skali zagrożenia zjawiskiem przemocy w rodzinie i określenia kierunków działania Policji Komenda Główna Policji dokonała diagnozy zagrożenia przemocą w Polsce w latach 2009–2013. Diagnozę oparto na danych statystycznych zbieranych przez Policję i odnoszących się do statystyki procedur „Niebieskie Karty”.

Rysunek 1. Liczba wypełnionych formularzy „Niebieska Karta” przez Policję w latach 2009–2013



Źródło: Prezentacja Dyrektora Biura Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji – „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”, Warszawa, Marzec 2014.

Z przedstawionego porównania widać, iż najwięcej procedur wszczyniała policja w latach 2009–2010 natomiast rok 2011, to bardzo istotny spadek liczby wypełnionych formularzy, a tym nie jest niestety odzwierciedleniem rzeczywistego ograniczenia przemocy domowej, lecz samym wydawać by się mogło znaczący spadek zagrożenia tym zjawiskiem. Jednak spadek ten jest wynikiem wprowadzenia nowej ustawy, a także aktu wykonawczego w postaci Rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta”.

Po pierwsze należy zwrócić uwagę na ponad roczny okres, jaki upłynął od nowelizacji ustawy tj. od 10 czerwca 2010 r. do czasu wydania aktu wykonawczego, czyli 13 września 2011 r. Okres ten z powodu bra-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

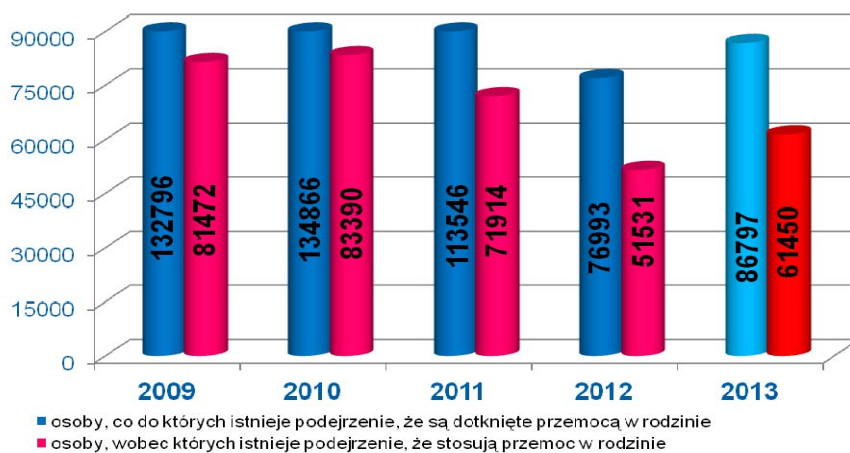
ku przepisów wykonawczych zamiast wzmocnić skuteczność policji stał się okresem dezinformacji i próby szukania rozwiązań tymczasowych. Był to także czas tworzenia się zespołów interdyscyplinarnych i przekonywania niektórych niechętnych zmianom samorządów gminnych.

Po drugie wpływ na zmniejszenie wszczętych procedur miało też wprowadzenie w życie nowego rozbudowanego i bardziej skomplikowanego formularza „Niebieska Karta”. Mogło by się więc wydawać, że spadek, który nastąpił w roku 2012, to już rzeczywiste zmniejszenie zagrożenia przemocą domową. Jednak przy ocenie tego spadku trzeba uwzględnić jeden bardzo istotny element związany ze sposobem gromadzenia danych statystycznych przez Policję. A mianowicie w dniu 22 września 2011 roku Komendant Główny Policji podpisał Zarządzenie nr 1147 w sprawie planowania strategicznego, sprawozdawczości i oceny pracy Policji, które faktycznie było przełomem w gromadzeniu danych statystycznych, w tym także danych dotyczących procedury „Niebieskie Karty”. Zmiany te polegały na zastąpieniu dotychczasowej statystyki „papierowej” statystyką elektroniczną eliminującą trudne do zweryfikowania pomyłki, błędy i nierzetelności. W oparciu o te informacje o różnym sposobie gromadzenia danych należy przyjąć, że wnioski płynące z porównania lat 2011 i 2012 dotknięte są dość istotnym błędem. Z tych też powodów dopiero porównanie lat 2012 i 2013 daje najbardziej rzeczywisty obraz zagrożenia przemocą domową w naszym kraju. Niestety porównanie tych danych wskazuje na istotny wzrost dynamiki ujawnionych przez Policję przypadków stwierdzenia przemocy domowej potwierdzonych założeniem „NK” o ponad 19%.

Kierując się przedstawionymi powyżej wnioskami dotyczącymi sposobu gromadzenia danych i ich wiarygodności, porównanie ograniczone zostało do lat 2012–2013. Wnioski płynące z tego porównania są analogiczne do wniosków odnoszących się do liczby wszczętych procedur „Niebieskie Karty”. W roku 2013 wzrosła zarówno liczba osób, co do których istniało podejrzenie, że są dotknięte przemocą w rodzinie o 12,7%, jak również liczba osób, wobec których istniało podejrzenie, że stosują przemoc aż o 19,2%. Dane te świadczą o faktycznym wzroście zagrożenie przemocą w polskich rodzinach i są niepokojące.

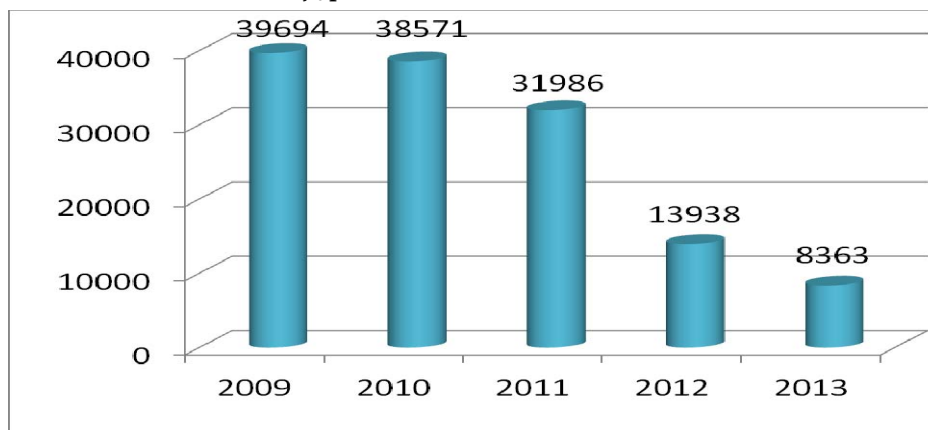
Człowiek w świecie ryzyka

Rysunek 2. Liczba osób, co do których istnieje podejrzenie, że są dotknięte przemocą w rodzinie oraz liczba osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie w latach 2009–2013



Źródło: Prezentacja Dyrektora Biura Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji – „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”, Warszawa, Marzec 2014.

Rysunek 3. Liczba zatrzymanych osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie w roku 2012 i 2013



Źródło: Prezentacja Dyrektora Biura Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji – „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie” Warszawa, Marzec 2014.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Niestety w roku 2013 wzrostowi liczby stwierdzonych przypadków przemocy w rodzinie potwierdzonych założeniem „NK” o 19% oraz wzrostowi liczby osób, co do których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc – także o 19% – towarzyszył znaczny spadek liczby zatrzymanych sprawców – aż o 40%.

Reakcja Policji na przemoc w rodzinie

Niekorzystny trend polegający na wzroście zagrożenia przemocą domową w Polsce, któremu towarzyszył spadek skuteczności Policji w zakresie izolacji sprawców przemocy został dostrzeżony przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych oraz Komendę Główną Policji. Efektem tego było podjęcie zdecydowanych działań mających zwiększenie skuteczność Policji głównie w zakresie izolacji sprawcy przemocy domowej.

Pierwszym krokiem było opracowanie „Narzędzia Szacowania Ryzyka” [Kondraczuk-Wąs, Mende 2013]. W tym celu Minister Spraw Wewnętrznych powołał grupę roboczą w skład, której weszli policjanci z Biura Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji; przedstawiciele Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy „Niebieska Linia” IPZ oraz członkowie Fundacji Dzieci Niczyje. Efektem tej decyzji był udział Biura Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji w projekcie pod nazwą „Standaryzowane narzędzia szacowania ryzyka przemocy w rodzinie – wzmacnianie kompetencji europejskich policjantów”, finansowanym przez Unię Europejską w ramach programu Leonardo da Vinci – Uczenie się przez całe życie, w którym krajami partnerskim były: Austria, Bułgaria, Cypr, Portugalia, Szwecja oraz Wielka Brytania. Grupa wykorzystując doświadczenia Policji szwedzkiej stosującej system SARA oraz doświadczenia brytyjskie w zakresie stosowania narzędzia szacowania ryzyka DASH, przygotowała zupełnie nowe narzędzie służące szacowaniu ryzyka.

Genezy wprowadzenia nowego narzędzia upatrywać należy zarówno we wzroście zagrożenia przemocą domową, jak i w dążeniu do podniesienia skuteczności działań podejmowanych przez policjantów przeprowadzających interwencje wobec sprawców przemocy w rodzinie. Nie bez znaczenia było również dążenie Polski do wdrożenia art. 51 Kon-

wencji Rady Europy, w sprawie zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, który dotyczy kwestii oceny, a także zarządzania ryzykiem. W myśl cytowanego art. „Strony stosują konieczne środki ustawodawcze lub inne środki, aby zapewnić ocenę ryzyka śmiertelności, powagi sytuacji oraz ryzyka powtarzalności aktów przemocy przeprowadzaną przez wszelkie istotne organy w celu zarządzania ryzykiem oraz, w razie potrzeby, w celu udzielenia skoordynowanego bezpieczeństwa i wsparcia”.

Jako cele wprowadzenia narzędzia szacowania poziomu zagrożenia życia i zdrowia w związku z przemocą w rodzinie wyznaczono:

1. Podniesienie skuteczności policjantów przeprowadzających interwencje wobec sprawców przemocy w rodzinie poprzez ich izolację.
2. Zapewnienie bezpieczeństwa osobom dotkniętym przemocą w rodzinie, poprzez minimalizowanie zagrożenia zdrowia i życia tych osób.

Efektem prac grupy roboczej było opracowanie dwóch odmiennych narzędzi:

- Część A – przemoc wobec osób dorosłych;
- Część B – przemoc wobec dzieci.

Każda z części składa się z kwestionariusza szacowania ryzyka i algorytmu postępowania policjanta. Stworzony kwestionariusz ma na celu:

- dostarczenie policjantom jednolitego narzędzia, a w konsekwencji zapewnienie spójnego zrozumienia sytuacji zagrożenia życia lub zdrowia ofiar związanego z przemocą w rodzinie;
- pomoc policjantom przeprowadzającym interwencję wobec przemocy w rodzinie w zidentyfikowaniu przypadków wysokiego zagrożenia życia lub zdrowia w związku z tą przemocą;
- pomoc policjantom w podejmowaniu uzasadnionych decyzji zmierzających do zatrzymania sprawcy przemocy w rodzinie opartych na informacjach pochodzących z analizy sytuacji na podstawie czynników ryzyka;

Przygotowane narzędzie zostało we wrześniu 2013 roku poddane testom na terenie woj. lubuskiego, gdzie przyglądano się jego skuteczności i oceniano zasadność jego wprowadzenia. Następnie po przeprowadzeniu

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

szkoleń we wszystkich garnizonach kraju z dniem 1 stycznia 2014 r. decyzją Komendanta Głównego Policji narzędzie wprowadzone zostało do użytku na terenie całego kraju, jako instrument o charakterze fakultatywnym mający pomóc policjantowi podejmującemu interwencje w środowisku rodzinnym w podjęciu zasadnej decyzji o izolacji sprawcy przemocy.

Drugim krokiem podjętym w celu ograniczenia zagrożenia przemocą domową a w szczególności zwiększenia gwarancji bezpieczeństwa osobom dotkniętym przemocą było opracowanie i wdrożenie miernika skuteczności działania Policji w postaci procentowego udziału liczby zatrzymanych lub doprowadzonych w celu wytrzeźwienia w związku z przemocą w rodzinie w ogólnej liczbie osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie.

Miernik ma za zadanie bieżące monitorowanie skuteczności Policji w zakresie izolacji sprawców przemocy domowej. Jest on tak skonstruowany, że na jego wielkość nie ma wpływu wzrost lub spadek liczby wypełnionych formularzy „Niebieska Karta – A”. Oblicza się go według poniższego wzoru:

$$\frac{(a+b) \times 100\%}{c}$$

$$Z = \quad C$$

gdzie:

- a) liczba zatrzymanych osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie (ogółem) – pkt 5 formularza III/8;
- b) liczba osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie doprowadzonych do wytrzeźwienia – suma pkt 6a (ogółem) i 6b (ogółem) formularza III/8;
- c) liczba osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie (ogółem) – pkt 4 formularza III/8;
- z) procentowy udział liczby zatrzymanych lub doprowadzonych w celu wytrzeźwienia w związku z przemocą w rodzinie w ogólnej liczbie osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie.

Komenda Główna Policji przy opracowaniu progu satysfakcji dla tego narzędzia badawczego przyjęła, że wartością bazową dla wyliczenia miernika będzie poziom skuteczności danego garnizonu osiągnięty w roku 2013, a wartością miernika na rok 2014 będzie wartość z roku 2013

Człowiek w świecie ryzyka

powiększona o jeden punkt procentowy. Na tej podstawie wyliczono następujące progi satysfakcji dla poszczególnych garnizonów w kraju:

Tabela 1. Procentowy udział liczby zatrzymanych lub doprowadzonych w celu wytrzeźwienia w związku z przemocą w rodzinie w ogólnej liczbie osób, wobec których istnieje podejrzenie, że stosują przemoc w rodzinie

KWP/KSP	Wartość bazowa do wyliczenia miernika	Wartość miernika do osiągnięcia w 2014 r.	Wartość miernika w styczniu 2014 r.
KWP w Białymstoku	45,24%	46,24%	44,70%
KWP w Bydgoszczy	57,34%	58,34%	48,16%
KWP w Gdańsku	65,57%	66,57%	53,75%
KWP w Gorzowie Wlkp.	58,71%	59,71%	53,81%
KWP w Katowicach	45,75%	46,75%	47,20%
KWP w Kielcach	45,65%	46,65%	36,17%
KWP w Krakowie	45,15%	46,15%	46,57%
KWP w Lublinie	38,28%	39,28%	42,82%
KWP w Łodzi	54,67%	55,67%	44,88%
KWP w Olsztynie	44,82%	45,82%	48,73%
KWP w Opolu	38,66%	39,66%	28,87%
KWP w Poznaniu	52,24%	53,24%	46,81%
KWP zs. w Radomiu	47,76%	48,76%	39,57%
KWP w Rzeszowie	56,57%	57,57%	45,52%
KWP w Szczecinie	50,48%	51,48%	46,02%
KWP we Wrocławiu	41,33%	42,33%	43,59%
Komenda Stołeczna Policji	37,64%	38,64%	37,45%
Kraj	48,53%	49,53%	45,14%

Źródło: Prezentacja Dyrektora Biura Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji – „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”, Warszawa, Marzec 2014.

Problemy z jakimi spotyka się Policja w realizacji działań, których celem jest przeciwdziałanie przemocy w rodzinie

Skuteczność podejmowanych, na co dzień przez Policję działań zmierzających do ograniczenia zjawiska przemocy w rodzinie jest wypadkową wielu czynników, nie zawsze zależnych od samej Policji. Po pierwsze nadal problemem jest zbyt duża tolerancja społeczna na zjawisko przemocy domowej. Jest ona zakorzeniona w mentalności Polaków i sprowadza się do tezy, że „własne brudy pierze się we własnym domu”. Należy pamiętać, że zmiany w mentalności społecznej nie dokonują się latami, lecz pokoleniami, dlatego też trzeba nadal kłaść ogromny nacisk na uświadamianie społeczeństw, a w szczególności dzieci i młodzieży.

Drugim czynnikiem osłabiającym skuteczność podejmowanych działań jest funkcjonowanie w środowiskach lokalnych stereotypów w działaniu i współdziałaniu instytucji działających na rzecz zapobiegania przemocy w rodzinie, które nie współgrają z obowiązującą procedurą „NK”. Sprowadza się to do tego, że pomimo obowiązywania nowych uwarunkowań prawnych w zakresie przeciwdziałania przemocy domowej opartych na współdziałaniu wielu instytucji nadal pomoc ta opiera się na współdziałaniu wyłącznie pomiędzy Policją i ośrodkami pomocy społecznej.

Bardzo istotnym problemem jest także tworzenie niewydolnych struktur Zespołów Interdyscyplinarnych funkcjonujących w dużych miastach, co skutkuje znacznymi opóźnieniami w rozpoczęciu procedury pomocowej. Doprowadza to do sytuacji, w której grupa robocza mająca na celu opracowanie i realizację indywidualnego planu pomocy rodzinie zagrożonej przemocą spotyka się po raz pierwszy po dwóch miesiącach od dnia wszczęcia procedury. Rodzi się więc pytanie kto i w jaki sposób pomagał ofiarom przemocy przez tak długi okres czasu. W praktyce wygląda to tak, że obowiązek ten spada najczęściej na barki dzielnicowego, lub pracownika ośrodka pomocy społecznej. Taki sposób postępowania świadczy o tym, że przewodniczący Zespołu Interdyscyplinarnego nie jest faktycznym gospodarzem procedury „Niebieskie Karty”, a jego miejsce zastępuje kierownik rewiru zarządzający dzielnicowymi lub kierownik miejskiego ośrodka pomocy społecznej [Jędrzejczyk 2014].

Kolejnym problemem jest bardzo wyraźna niechęć do współpracy ze strony służby zdrowia, która odmawia stosowania się do przepisów Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 22 października 2010 r. w sprawie wzoru zaświadczenia lekarskiego o przyczynach i rodzaju uszkodzeń ciała związanych z użyciem przemocy w rodzinie (Dz. U. nr 201, poz. 1334).

Niewątpliwie trudnością w realizacji procedury „NK” jest także asekurantwo i nieuzasadniona opieszałość przewodniczących „ZI” w podejmowaniu decyzji o zakończeniu procedury. Źródła takiego stanu można się dopatrywać w małym doświadczeniu urzędników piastujących funkcję przewodniczących Zespołów Interdyscyplinarnych, a także w obawie przed konsekwencjami decyzji o zakończeniu procedury w przypadku ponownego nasilenia się zachowań przemocowych w danej rodzinie. Taka nieuzasadniona praktyka przedłużania procedury prowadzi do sytuacji, w których liczba realizowanych przez dzielnicowego w tym samym czasie procedur przekracza jego realne możliwości monitorowania sytuacji w zagrożonej rodzinie, nie mówiąc już o jakiegokolwiek rzetelnej pomocy.

Nie bez znaczenia jest również brak czasu przewodniczących na zajmowanie się analizą dokumentacji gromadzonej w ramach procedury „NK”, gdyż zadanie związane z przewodnictwem jest dodatkowym zadaniem dorzuconym do realizacji w ramach normalnego czasu pracy. Niestety przyjęte założenie, że można właściwie realizować zadania związane z kierowaniem zespołem i podejmować wiążące decyzje w sprawach prowadzenia procedury bez stworzenia dodatkowych etatów nie sprawdziło się w polskich realiach. Skutkiem tego jest podejmowanie istotnych dla bezpieczeństwa rodziny decyzji z kilkutygodniowym lub nawet kilku miesięcznym opóźnieniem.

Osobnym zagadnieniem nawiązującym do nieskuteczności działań podejmowanych przez przewodniczących „ZI” jest problem niedostatecznego angażowania się wszystkich członków zespołów i grup roboczych. Niewątpliwie wynika on z błędnego założenia, że członkowie zespołów i grup podobnie jak przewodniczący winni realizować swoje zadania w ramach wykonywania swoich zdań służbowych. Obciążenie pracowników ośrodków pomocy społecznej i policjantów realizacją innych ustawowych zadań sprawia, że niektórzy z nich pracę w zespołach

i grupach traktują, jako zło konieczne nie nadając tym działaniom odpowiedniej rangi, co przenosi się na bardzo niską jakość i iluzoryczną „papierową” pomoc potrzebującym rodzinom. Niestety problem ten dotyczy także niektórych dzielnicowych, którzy w nawale obowiązków pracę w grupie roboczej stawiają na dalszym miejscu.

Niestandardowe działania podejmowane przez Policję

Oprócz realizacji postanowień ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz aktów wykonawczych, a także przedsięwzięć opisanych w pkt. 3, Policja podejmuje także szereg innych niestandardowych działań, których celem jest zwiększenie skuteczności pomocy udzielanej ofiarom przemocy w rodzinie. Wśród tych działań na uwagę zasługują:

- Dokładna analiza każdego tragicznego zdarzenia, którego podłożem była przemoc w rodzinie. Zgodnie z poleceniem Komendy Głównej Policji wszystkie tragiczne zdarzenia u podłoża, których występowała przemoc w rodzinie są analizowane przez Komendy Wojewódzkie Policji pod kątem zasadności i skuteczności podejmowanych przez Policję czynności w ramach procedury „Niebieskie Karty”.
- Przebudowa systemów informatycznych usprawniająca działania policjantów podczas interwencji. Na szczęblu Komendy Głównej Policji podjęto prace nad modyfikacją policyjnych systemów informacyjnych. Celem modernizacji jest maksymalne poszerzenie danych, jakie przyjmujący zgłoszenie dyżurny jednostki przekazuje policjantom kierowanym na interwencję, której przyczyną jest stosowanie przemocy w rodzinie. Chodzi tu o automatyczne generowanie danych o posiadaniu przez sprawcę zezwolenia na posiadanie broni palnej oraz danych o wcześniejszych interwencjach zakwalifikowanych, jako przemoc domowa.
- Zbieranie informacji o trudnościach w realizacji procedury „NK”. Na bieżąco komendy wojewódzkie Policji zbierają od podległych jednostek terenowych informacje o występowaniu trudności we współpracy z innymi podmiotami działającymi w strukturach zespołów interdyscyplinarnych. Informacje te następnie przekazywane są wojewodzie sprawującemu nadzór nad realizacją zadań z zakresu przeciwdziałania przemocy w rodzinie realizowanych przez samorządy. Ce-

lem tej praktyki jest eliminowanie nieprawidłowości w realizowaniu procedury występujących poza obszarem działania Policji.

- Widząc konieczność koordynacji działań podejmowanych przez zespoły interdyscyplinarne i potrzebę ujednolicenia stosowanej procedury „NK” we wszystkich gminach, Komendant Wojewódzkiej Policji w Łodzi zwrócił się do Wojewody Łódzkiego z inicjatywą stworzenia wojewódzkiego zespołu interdyscyplinarnego o charakterze międzyinstytucjonalnym. Jego podstawową rolą byłoby rozwiązywanie problemów pojawiających się w ramach stosowania procedury przekraczających możliwości gmin oraz dążenie do ujednolicenia praktyki w zakresie stosowania procedury „NK”.

Bibliografia

- Cudak S., Cudak S. (2011), *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce.
- Jędrzejczyk T. (2014), *Prokuratura a Niebieska Karta*, Policja 997, 2014 r., nr 3.
- Kondraczuk-Wąs M., Mende W. (2013), *Szacowanie ryzyka związanego z indywidualnymi przypadkami przemocy w rodzinie* – Praktyczny podręcznik dla policjantów, Warszawa.
- Kotkowski W. (2004), *Ustawa o Policji – Komentarz Praktyczny*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- Kubik J. (2013), *Priorytety i zadania KGP na lata 2013–2015*, Wydział Analiz Gabinetu KGP, Legionowo.
- Tomaszewska L. (2013), *Przemoc wobec kobiet w rodzinie*, Centrum Praw Kobiet, Warszawa.
- Konwencja Rady Europy Nr 210 z 2011, w sprawie zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet i przemocy domowej, Sztambuł 11 maja 2011 r. http://www.europapraw.org/files/2011/10/konwencja_PL.pdf (dostęp 23 listopada 2014 r.)
- Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz. U. z 2011 r. nr 287, poz. 1687 z późn. zm.)
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. z 2005 r. Nr 180 poz. 1493 z późn. zm.)
- Ustawa z dnia 10 czerwca 2010 r. o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2010 r. nr 125, poz. 842).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz. U. Nr 209, poz. 1245).
- Sejm Rzeczypospolitej Polskiej (2008), *Uzasadnienie do projektu ustawy o zmianie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Druk Sejmowy Nr 1789, Warszawa 30 maja 2008 r.
- Zarządzenie nr 1147 Komendanta Głównego Policji z dnia 22 września 2011 r. w sprawie planowania strategicznego, sprawozdawczości i oceny pracy Policji (Dz. Urz. KGP nr 8 z 2011 r. poz. 57).

NIEPEŁNOSPRAWNI JAKO OFIARY PRZEMOCY WEWNĄTRZRODZINNEJ – POMOC I WSPARCIE INSTYTUCJONALNE

Ewelina Matysik

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Disabled people as victims of domestic violence. Institutional support and assistance

Abstract: This article takes up the idea of people with disabilities as victims of violence which is directed against them by their loved ones. It presents family that is rarely a source of positive emotions giving a ground to negative experience. This defines disability as long-lasting, detrimental to the physical, mental and intellectual efficiency which makes it difficult to fully participate in society and to maintain equality with others. What is more, it characterizes parental burn out. Finding out a child is ill family usually experiences shock. It not only defines violence in family but it also distinguishes its types which are used against people with disabilities and describes the difficulties in its diagnosis. Moreover, it indicates a deficit of disabled people independence and the need for their education to acquire the ability to recognize the situation of the enemy against them. There are also mentioned the possibilities of benefiting from the support of interdisciplinary help dealing with issues of prevention from domestic violence, which allows you to return to your proper function.

Key words: disability, victims, violence, family, education.

Wstęp

Decydujące wyobrażenia związane z prawdą, wartościami i umiejętnością prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie człowiek kształtuje w rodzinie. Stanowi ona swoistego rodzaju azyl mający dawać bezpieczeństwo jej członkom. Rodzimy się w niej, nabywamy umiejętności i świadomości własnej wartości i tożsamości. Z. Tyska [1976. s. 74] definiuje rodzinę, jako „zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji”. Z kolei M.M. Sherif traktuje rodzinę, jako „grupę, która jest formacją społeczną

i składa się z pewnej liczby jednostek pozostających w określonych pozycjach, rolach w stosunku do siebie i która ma własny system wartości oraz norm regulujące zachowanie jednostek w sprawach ważnych dla grupy, a zatem rodzice i dzieci występują w określonych rolach i zajmują określone pozycje w strukturze zewnętrznej rodziny” [Sheriff 1993, s. 36]. Wywiera ogromny wpływ na wszystkich jej członków, w znacznej mierze to od niej zależy, jacy będziemy w przyszłości, co będziemy robili i jaki system wartości będziemy wyznawali.

Dom rodzinny niestety nie dla wszystkich jest źródłem pozytywnych emocji. Bywa, iż staje się miejscem traumatycznych przeżyć i negatywnych doświadczeń. Coraz częściej ujawniana przemoc w rodzinie powoduje, że stanowi ona część życia społecznego. Dużo mówi się o kobietach i dzieciach, jako ofiarach przemocy i coraz więcej o osobach niepełnosprawnych stających się jej ofiarami. Doniesienia medialne dotyczące rażących zaniedbań, stosowania przemocy fizycznej i psychicznej przez rodziców i personel zakładów opiekuńczych, których priorytetowym zadaniem powinno być niesienie pomocy osobom chorym wskazuje na patologizację i zachwiany system wartości w społeczeństwie.

Przemoc w rodzinie

Przemoc, a niepełnosprawność

Problem przemocy obecnie dotyczy wszystkich środowisk w współczesnym świecie, każdej grupy społecznej. Przez przemoc w rodzinie rozumie się „jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste (osób najbliższych lub innych osób wspólnie zamieszkujących lub gospodarujących) w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą”¹.

¹ Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.), art. 2. ust. 2.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Biorąc pod uwagę różne motywy działania sprawcy przemocy oraz ocenę skutków wyróżniamy jej dwa rodzaje: przemoc gorąca i chłodna [Żyta. A., 2010, s.149]. Przemoc „gorąca” nasycona jest złością, gniewem, agresją. Charakteryzuje ją towarzysząca ekspresja w postaci krzyków, rękoczynów, które prowadzą do zadawania bólu. Przemoc ta jest gwałtowna, spektakularna i najczęściej znika tak szybko jak się pojawiła, choć pojawia się stosunkowo często. Z kolei przemoc „chłodna” cechuje się działaniami realizowanymi w stosunku do innej osoby z premedytacją. Opiera się ona na relacjach asymetrycznych, gdzie jedna z osób posiada władzę nad drugą. Może dotyczyć relacji rodzic, opiekun – dziecko, dot. przestrzegania reguł, modelu wychowawczego [Mazur 2010, s. 149].

Definicję niepełnosprawności wprowadza Konwencja Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych, która została uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 13 grudnia 2006 roku. Według niej do „osób niepełnosprawnych” zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami². Celem Konwencji jest ochrona i zapewnienie równego korzystania ze wszystkich praw człowieka oraz poparcie poszanowania przyrodzonej godności wobec osób niepełnosprawnych.

Polska definicja niepełnosprawności została zawarta w Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych (przyjęta przez sejm w 1997 r.). Według niej za niepełnosprawne uznaje osoby, których „sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi, mają prawo do

² Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Tekst opublikowany w Dzienniku Ustaw w dn. 25 października 2012 r., poz. 1169.

niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji”³.

Postrzeganie i ocena osób niepełnosprawnych jest zależna od wielu czynników kulturowych m.in.: poziomu wykształcenia, kontaktów z osobami niepełnosprawnymi, wyznawanymi wartościami czy przebytymi doświadczeniami. Intensywne działania edukacyjne powinny wpływać na zwiększoną świadomość społeczeństwa wobec funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Badania wskazują, że trudniejsza jest pomoc skierowana do osób z niepełnosprawnością intelektualną niż osobie niepełnosprawnej ruchowo. Błędym przekonaniem jest, że od osób z niepełnosprawnością intelektualną nie można się wiele spodziewać i za dużo oczekiwać. Mylnie utożsamiani są za osoby chore psychicznie, co nierzadko powoduje traktowanie ich lekceważąco w poniżający sposób. Są oni wykluczani z życia społecznego, co uniemożliwia im pełne w nim uczestnictwo powodując brak dostępu do wiedzy i możliwości korzystania z przysługujących im praw i środków ich ochrony.

Niepełnosprawność w rodzinie powoduje zmianę w jej funkcjonowaniu. Rodzice dowiadując się o defektach dziecka przeżywają wstrząs, który wpływa na interakcję pomiędzy członkami rodziny, rodzeństwem i krewnymi. Rodzice [Zima 2010, s. 74–76] stoją przed wyzwaniem poradzenia sobie z sytuacją dla nich bardzo ciężką. Przechodzą oni przez różne fazy, etapy „wychodzenia z kryzysu”: faza szoku, kryzysu emocjonalnego, pozornego przystosowania się oraz konstruktywnego przystosowania się do sytuacji. Emocje towarzyszące tym fazom kończą się albo pełną akceptacją dziecka niepełnosprawnego i otoczeniem go potrzebną opieką albo odrzuceniem i obojętnością. Szczególne trudności z poradzeniem sobie mają rodzice, których dziecko jest dotknięte niepełnosprawnością intelektualną. Funkcjonują oni w ciągłym stresie, dotykają ich liczne problemy związane z pielęgnacją i wychowaniem oraz mało widoczną efektywnością zabiegów rehabilitacyjnych. Ponadto złe emocje towarzyszą również rodzeństwu osób niepełnosprawnych, których nie-

³ Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (M.P. z 13.08.1997 r. Nr 50 poz. 475), §1.

raz niewłaściwe zachowanie w stosunku do nich wywołuje u nich frustracje.

Rozpoznanie przemocy u osób niepełnosprawnych jest o tyle trudniejsza, że nie mają oni dobrze rozwiniętego aparatu mowy, posługując się gestem. Często nie chodzą lub poruszanie się jest mocno ograniczone, co uniemożliwia im obronę przed skrzywdzeniem. Stają się oni bardzo często ofiarami przemocy psychicznej. Zniewagi kierowane pod ich adresem nierzadko przybierają charakter wulgarny. Zatrważający jest fakt, że osobami dopuszczającymi się przemocy wobec osób niepełnosprawnych są najbliżsi tj. członkowie rodziny, opiekunowie. Fakt, że sprawcy wykorzystują stosunek zależności, łączącą ich więź materialną i uczuciową powoduje, że osoba niepełnosprawna nie przeciwstawia się znęcaniu w obawie o pogorszenie swojej sytuacji i zmiany relacji z najbliższymi [tamże s. 86–87]. Osoby pokrzywdzone często nie rozumieją swoich praw, ich niewiedza powoduje, że są bezbronni, a skomplikowane polecenia podczas interwencji policji przyczynia się do rzadkiego wykrywania przestępstw przeciw osobom niepełnosprawnym.

Zależność od rodziny czy opiekunów wzmacnia u osób niepełnosprawnych większe przekonanie o braku możliwości zmiany swojej sytuacji życiowej i zwrócenia się o pomoc. Niepełnosprawność wywołuje u nich poczucie niezrozumienia i odrzucenia ze strony ludzi. Niepełnosprawność, która powstała w wyniku wypadku czy choroby i nie trwa od urodzenia powoduje wzmożony lęk i poczucie straty oraz przygnębienia. Zwiększa ona ryzyko wiktymizacji, społecznego odtrącenia i odrzucenia.

Wypalenie emocjonalne, a przemoc

Dzieci niepełnosprawne w związku z podległością wobec dorosłych są narażone na stosowanie wobec nich przemocy. Niezaspakajanie ich potrzeb fizycznych i psychicznych, zaniedbywanie poprzez brak zapewnienia im opieki medycznej, bliskości emocjonalnej oraz kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami i dostępu do edukacji wpływa na uznanie stosowania przemocy wobec nich. Im głębsza niepełnosprawność tym większe ryzyko wystąpienia przemocy i większa trudność w jej udowodnieniu.

Rodzic, któremu towarzyszy wewnętrzny konflikt i stres w związku z urodzeniem się dziecka niepełnosprawnego może przyczynić się do braku jego akceptacji. U rodziców występuje izolacja emocjonalna od dziecka, ograniczenie z nim kontaktów. Rodzajem przemocy psychicznej, a raczej zaniedbywaniem jest brak reakcji ze strony rodzica na płacz, śmiech dziecka czy grymas twarzy i brak reakcji na niewyraźny komunikat językowy. Często płacz dziecka wywołany jest w związku z jego niezaspokojonymi potrzebami. Może on wywołać u sfrustrowanych rodziców agresywne wobec nich zachowania. Sytuacje takie mają miejsce, gdy rodzic znajduje się długotrwale w stresie i kiedy dochodzi do tzw. zespołu wypalenia emocjonalnego. Pojęcie to zostało po raz pierwszy przedstawione przez Sullivan w 1979 roku. Nazwała ona wypalenie, jako wyczerpanie psychiczne i/lub fizyczne, które powstaje w wyniku przeciążenia długotrwałą opieką nad dzieckiem niepełnosprawnym [Sekulowicz 2010, s. 151].

Z kolei E. Pisula [1994, s. 84] charakteryzuje wypalenie rodzicielskie, wskazując na odczuwanie przez nich przemęczenia, traktujących swoją aktualną sytuację, jako niesatysfakcjonującą, występuje u nich spadek aktywności i wycofywanie się z życia społecznego i niechętnie podejmowania nowych zadań. Ponadto zwraca uwagę na odczuwanie przez nich braku wsparcia, niechęci i poczucie presji zewnętrznej. Wypalenie właśnie może predysponować rodziców do stosowania przez nich kar fizycznych.

U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i umiarkowanym rozwija się znacznie wolniej aparat mowy i dziecko staje się zazwyczaj biernym odbiorcą komunikatów, co przyczynia się do występowania frustracji przez jego opiekunów i rodziców skutkując wystąpieniem złości i agresji wobec nich. Ponadto ograniczenia w rozwoju ruchowym sprzyjają występowaniu zachowań dyscyplinujących ze strony rodziców wobec dziecka [Jakoniuk-Diallo, Kubiak 2010, s. 153].

Na podstawie badań stosowania przemocy wobec dzieci z niepełnosprawnością [Mikut 2003, s. 63] wykazano, że najczęściej występuje wobec nich przemoc emocjonalna, która przejawia się obrażaniem i poniżaniem, przemoc fizyczna oraz zaniedbywanie, rozumiane, jako niezaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych dziecka.

Najrzadziej rozpoznawaną jest u osób niepełnosprawnych intelektualnie przemoc seksualna, polegająca na zmuszaniu osoby do aktywności seksualnej wbrew jej woli. Przemoc ta występuje łącznie z fizycznym i psychicznym znęcaniem się, zalicza się do niej: gwałt, stosunek analny i oralny wbrew woli ofiary, rozbieranie z użyciem siły, pozwolenie, aby inni patrzyli na akt seksualny, zmuszanie do oglądania filmów i zdjęć pornograficznych oraz stosowanie przedmiotów by osiągnąć satysfakcję seksualną [Piekarska 2007, s. 147–150]. Pomimo, iż przemoc seksualna dotyka zarówno osoby zdrowe, jak i niepełnosprawne osoby te nie zgłaszają tego faktu, ze strachu, zależności od sprawcy, bojąc się porzucenia i pozbawienia opieki. Uraz pozostający po stosowaniu przemocy seksualnej [Stanisławski 2010, s. 157] wyrządza osobie niepełnosprawnej ogromną niedającą się opisać krzywdę. Istnieje przekonanie, że osoby te nie rozumieją i nie odczuwają sytuacji o zabarwieniu seksualnym, a więc nie posiadają poczucia krzywdy, są aseksualne. Negatywny jest tutaj brak przekazywania im podstawowej wiedzy na temat seksualizmu człowieka. Minimalna edukacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mogłaby pomóc im potrafić odróżniać zły dotyk od dobrego czy nauczyć ich jak mają postępować w sytuacjach przemocy.

Wskazanie objawów, jakie mogą towarzyszyć stosowaniu przemocy wobec osób niepełnosprawnych jest trudne, gdyż mogą one być przejawem samej niepełnosprawności. Przemoc fizyczna najczęściej przyjmuje postać zewnętrznych obrażeń tj. sińce, zadrapania skóry, krwiaki, obrzęki, oparzenia, które mogą powstać w wyniku bicia, kopania, wykręcania rąk, szarpania czy duszenia itp. Z kolei objawy charakterystyczne dla występowania przemocy psychicznej obejmują zaburzenia mowy, dolegliwości psychosomatyczne, czyli bóle brzucha, głowy, wymioty, mdłości i moczenie. Osoby niepełnosprawne są nierzadko wycofane z życia społecznego. Wykazują przygnębienie i brak poczucie własnej wartości, dlatego ciężkie do zaobserwowania jest i odniesienia do skutków przemocy ich wycofanie, depresja, częste kłamstwa, nieadekwatny lęk przed konsekwencjami czy zaburzenia snu oraz brak kontroli emocji [Zima 2010, s. 90–91]. Osoby, wobec której stosowana jest przemoc emocjonalna często są niedożywione, ubrane nieadekwatnie do pogody, sprawiające wrażenia opuszczonych, gdzie często ich wygląd jest zaniedbany.

W konsekwencji u dzieci niepełnosprawnych występują somatyczne konsekwencje w postaci obniżonej wagi i wzrostu nieadekwatnej do wieku oraz opóźnienie rozwoju psychomotorycznego itp. [Jakoniuk-Diallo, Kubiak 2010, s. 156–157]. Diagnoza zjawiska przemocy wobec osób niepełnosprawnych jest bardzo trudna. Konieczne jest przeprowadzenie diagnozy socjologiczno-psychologicznej oraz osobowościowej członków rodziny.

Wsparcie instytucjonalne

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. Nr 180 poz. 493, z późn. zm.), uznała, że przemoc mająca miejsce w rodzinie narusza prawa człowieka, prawo do życia i zdrowia oraz poszanowania godności ludzkiej. Nadała władzom publicznym obowiązek zapewnienia obywatelom równego traktowania i poszanowania ich praw i wolności⁴. Do pracy z rodziną dotkniętą przemocą obok Policji i Ośrodków Pomocy Społecznej zostały włączone instytucje tj. Ośrodki Zdrowia, Gminne Komisje Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, oświaty i organizacje pozarządowe oraz kuratorzy i prokuratorzy [tamże, art. 9a]. Powołany z przedstawicieli w/w instytucji Zespół Interdyscyplinarny ds. przeciwdziałania przemocy w rodzinie ma charakter pomocowy i interwencyjny, służący wspieraniu, rozwiązaniu problemów społecznych i zapewniający poczucie bezpieczeństwa.

Ania 13 lat, niepełnosprawna intelektualnie w stopniu umiarkowanym. Mieszka w małej wiosce. Rodzina wielodzietna, utrzymująca się z pracy zarobkowej męża i pracy na roli. Ania początkowo uczęszczała do publicznej szkoły wraz z zdrowymi rówieśnikami, kiedy jednak nie nadążała za resztą uczniów z programem nauczania została przeniesiona do szkoły specjalnej, która znajdowała się 15 km od jej miejsca zamieszkania. Ania słabo mówiła, ale komunikatywnie. Źle pisała. Rodzina nie korzystała z pomocy OPS. Nigdy nie dochodziły o rodzinie żadne złe opinie. Pierwszy kontaktu z rodziną został nawiązany, gdy wpłynęła „Niebieska Karta” świadcząca o podejrzeniu występowania przemocy w rodzinie. Po wizycie w środowisku okazało się, że Ania była wycofana

⁴ Ustawa z dnia 26 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. Nr 180 poz. 493, z późn. zm.)

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

społecznie, nie uczęszczała do szkoły, gdyż nikt z opiekunów nie zawoził jej do szkoły. Można było ją opisać, jako dziewczynkę spokojną, zamkniętą. W toku wszczęcia procedury i sprawdzania sytuacji w rodzinie, wyszło na jaw, że dziewczynka była zaniedbywana pod względem ekonomicznym, społecznym, nie poświęcano jej czasu, nie pracowano z Nią by rozwijać jej prawidłowe funkcjonowanie.

Dochodzi do sytuacji, kiedy nasze działania nakierowane są na rozpoznanie przemocy i weryfikacji uzyskanych informacji o jej występowaniu. Proces ten jest przeważnie połączony z działaniami mającymi chronić ofiarę. Ocena i diagnoza, jaką prowadzimy służy następującym celom:

- polega na zrozumieniu sytuacji osoby, rodziny mając na uwadze proces i poziom nasilenia stosowanej przemocy i jej skutków;
- oddziaływanie skierowane wobec powstrzymania przemocy i nakierowane na łagodzenie jej skutków;
- ocena odpowiedzialności prawnej osoby, która stosuje przemoc [Krzywicka 2010, s. 98].

Diagnoza służyć ma zrozumieniu sytuacji. Powinna opierać się nie tylko na zbieraniu faktów o przemoc, ale powinna być na tyle aktywnym procesem by w kontakcie z klientem znalazło się miejsce na jego potrzeby i decyzje, które ją bezpośrednio dotyczą. Na tej podstawie możemy dobrać właściwe, najbardziej trafne formy pomocy i interwencji.

W związku z trudną i niejasną sytuacją dziecka niepełnosprawnego w rodzinie został wystosowany do Sądu Rodzinnego Wydział Rodzinny i Nieletnich wniosek o wgląd w sytuację dziecka. W konsekwencji Sąd ograniczył prawa rodzicielskie rodzicom i nałożył nadzór kuratora rodzinnego.

Widoczny był brak umiejętności i brak wiedzy dotyczący zajmowania się dzieckiem niepełnosprawnym. Nieumiejętność zaspokajania jego potrzeb i odpowiedniego kształtowania jego rozwoju, pewna bezsilność ze strony rodziców i pozostałe zmagania ekonomiczne, z jakimi borykała się rodzina spowodowała zaniedbania córki. Zorganizowano dla Ani indywidualny tok nauczania, a rodzina otrzymała wsparcie finansowe i psychologiczno-pedagogiczne.

Ofiary przestępstw mogą chronić swoje prawa na zasadach określonych w Kodeksie Postępowania Karnego. Zgodnie z art. 49 kpk. Po-

krzywdzona jest osoba fizyczna lub prawna, której dobro prawne zostało bezpośrednio naruszone lub zagrożone przez przestępstwo. W przypadku, kiedy osobą pokrzywdzoną jest małoletni lub ubezwłasnowolniony (art.51 §2 kpk.) całkowicie lub częściowo, prawa jego wykonuje przedstawiciel ustawowy albo osoba, pod którą pieczęą znajduje się pokrzywdzony⁵. Najczęściej występują przypadki, kiedy opiekunami osób ubezwłasnowolnionych są rodzice, rodzeństwo lub dalsi krewni, czy personel instytucji, w której dana osoba się znajduje, a nierzadko właśnie oni działają wbrew interesom podopiecznych.

Istotnym faktem jest, że ściganie przestępstwa, naruszania nietykalności czy znieważania odbywa się z oskarżenia prywatnego. Samo przygotowanie prywatnego aktu oskarżenia i występowanie przed sądem w przypadku osób z zaburzoną funkcją komunikowania się jest praktycznie niewykonalne.

Podczas tworzenia i przekazywania rodzicom przez zespół interdyscyplinarny działań, jakimi powinni się kierować przy tworzeniu dziecku niepełnosprawnemu lepszej, jakości życia, jest uwzględnienie celów wspierających, do których należy m.in. pomoc dziecku i całej rodzinie w kształtowaniu właściwych interakcji społecznych. Ponadto wypracowanie przez rodzinę sposobów radzenia sobie ze stresem związanym z posiadaniem dziecka niepełnosprawnego i jego akceptacją. Nabywanie stosownej wiedzy i umiejętności, które mogą wpłynąć na optymalizację rozwoju dziecka oraz udzielenie niezbędnej pomocy w hierarchizowaniu i zaspakajaniu potrzeb członków rodziny, na każdym etapie życia i motywowanie ich do aktywnego udziału w procesie interwencji [Skórzyńska 2010, s. 31–32]. Do odpowiedzialności rodziców w procesie interwencji odniósł się W. Dykcik zaznaczając, że „odpowiedzialni wychowawczo rodzice tych dzieci od samego początku zaistnienia niepełnosprawności zmuszeni są (...) do nabywania specjalnych kompetencji poznawczych, interakcyjnych i sprawnościowych, aby w różnych sytuacjach mieć gwarancję skuteczności własnych działań oraz pełną gotowość do prawidłowego wypełniania ról rodzicielskich” [Dykcik 2010, s. 31].

⁵ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 Kodeks Postępowania Karnego. Dz. U. z 1997 r., nr 88 poz. 553.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Podstawą pomocy skierowanej do rodziny jest wyposażenie jej w brakującą wiedzę i umiejętności, które pozwolą im właściwie zaopiekować się i zaspokajać potrzeby dziecka niepełnosprawnego. Powinni oni znać zasady, metody wychowawcze i rehabilitacyjne dziecka oraz poznać jego potrzeby biopsychiczne. Jakiego ma możliwości i ograniczenia w związku z niepełnosprawnością. Skutkuje to zmniejszeniem doświadczanego stresu i prawdopodobieństwa wystąpienia depresji, a zwiększa poczucie skuteczności i kompetencji rodzicielskiej. Ponadto niezbędne jest wyposażenie rodziców w zdolności koncentracji na dziecku, nawiązania z nim emocjonalnej więzi, empatii i uczciwego postępowania. Umiejętności, jakimi powinni się posługiwać obejmują metody udzielania specjalnej pomocy w nauce, usamodzielniania i wspierania ich rozwoju. Nabycie umiejętności nie tylko wzmacnia kompetencje rodziców, [Pisula 2010, s. 31–33] ale w dalszej perspektywie podnosi, jakość ich życia i samoświadomości. Dlatego wsparcie specjalistów w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie ich wzajemna współpraca i posiadana wiedza jest niezbędna przy realizacji pomocy rodzinie i wyjścia z trudnej sytuacji życiowej.

Rodzice trzynastoletniej Ani regularnie uczęszczając między innymi na spotkania z psychologiem i specjalistą do spraw przeciwdziałania przemocy w rodzinie, uczyli się podstaw zachowania, komunikacji i zrozumienia dziecka niepełnosprawnego. Otrzymane wsparcie pozwoliło na poprawę funkcjonowania całej rodziny i lepszą, sprawniejszą opiekę nad Anią.

Istniejąca współpraca między specjalistami, a rodzicami jest warunkiem, aby program wczesnej interwencji został zrealizowany efektywnie. Podobnie udział w tym procesie rodziców i uwzględnienie ich autonomii stanowi ważny składnik kompetencji rehabilitacyjnej. Wykorzystanie potencjału, jaki jest w rodzinie w realizacji programu wczesnej interwencji przynosi efekty wspierające dziecko i rodzinę [Skórzyńska 2010, s. 34].

Współpraca rodziców, ich uświadomienie problemu i chęć uzyskania pomocy była podstawą do efektywnego osiągnięcia celu, jakim było pomoc rodzinie.

Realia, w jakich wychowują się dzieci niepełnosprawne są dalece odbiegające od ideału. Negatywnym zjawiskiem jest zbytne uzależnienie osób niepełnosprawnych od rodziców i opiekunów, co skutkuje wy-

stąpieniem deficytu samodzielności i zatracą się ich poczucie autonomii. Ich niska samoocena wynikająca z zauważalnych deficytów, brak podstawowej wiedzy seksualnej, nieumiejętność rozróżnienia dobra od zła i absencja w kontaktach interpersonalnych powoduje, iż nie posiadają umiejętności radzenia sobie w sytuacji zagrożenia.

Rada Ministrów 17 października 2011 r. w trybie obiegowym, przyjęła Sprawozdanie z realizacji Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie od 1 stycznia 2010 r. do 31 grudnia 2010 r. Zgodnie z danymi statystycznymi w 2010r. w województwie świętokrzyskim, gdzie podmiotem prowadzącym jest gmina i powiat – wypełniono 821 „Niebieskich Kart”. Wśród nich udzielono pomocy 44 dzieciom niepełnosprawnym. Kolejno współmałżonkom lub partnerom w związkach nieformalnych w tym: niepełnosprawnym, udzielono pomocy 32 osobom, i innym osobom niepełnosprawnym w rodzinie w liczbie 33. Z kolei osób niepełnosprawnych potrzebujących pomocy powyżej 60 r.ż. zanotowano 20 zgłoszeń. Tylko pięć osób niepełnosprawnych zamieszkujących woj. świętokrzyskie skorzystało z pomocy całodobowej⁶.

Zakończenie

Powyższe dane jasno wskazują, że przemoc wobec osób niepełnosprawnych istnieje i nie są to rzadkie czy incydentalne przypadki. Pomoc kierowana w ich stronę jest potrzebna, choć zdaje się, że ciągle niewystarczająca. Dlatego powinno się tworzyć coraz więcej możliwości uzyskania wsparcia, należy zwiększyć ofertę aktywizacji osób niepełnosprawnych i prowadzić edukację społeczną dotyczącą aktywnego ich uczestnictwa w życiu społecznym. Ważne jest podnoszenie kompetencji i kwalifikacji osób „pierwszego kontaktu” [Jaszczyk-Kuźmińska, Michalska 2010, s. 200–201] w wspieraniu i budowaniu relacji i kontaktu z osobą znajdującą się w kryzysie, ale i opracowanie oraz rozpowszechnianie materiałów profilaktycznych, informacyjnych o możliwości uzyskania pomocy.

⁶ Sprawozdanie z realizacji Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie od 1 stycznia 2010 r. do 31 grudnia 2010 r.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Wszystkie zadania, jakie ma pełnić instytucja nie zastąpią domu rodzinnego, który ma dawać miłość, poczuje bezpieczeństwa poszczególnym jej członkom. To w niej aktywizujemy się i angażujemy w życie rodzinne rozwijając swoje zainteresowania. Rodzina właśnie stwarza dziecku podłoże do dalszego decydowania o sobie. Wprowadza go w życie kulturowe, społeczne uczy wzajemnych relacji i kształtuje ich system wartości, jakim będą się kierować w dalszym życiu.

Bibliografia

- Jaszcuk-Kuźmińska D., Michalska K., (2010), *Przemoc wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Poradnik dla pracowników pierwszego kontaktu*, Wydawnictwo PARPA Media, Warszawa.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.* Tekst opublikowany w Dzienniku Ustaw w dn. 25 października 2012 r.
- Mikrut A., (2003), *Wpływ przemocy rodzinnej na samoocenę i samoakceptację uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ochmański M., (1993), *Istota wychowania w rodzinie, a zachowanie dziecka w przedszkolu*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, Warszawa, t. XV.
- Pisula E., (1994), *Zespół wypalenia się sił u rodziców dzieci autystycznych*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3.
- Pisula E., Danielewicz D. (red.), (2007), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Tyszka Z., (1976), *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (M.P. z 13.08.1997 r., Nr 50 poz. 475).
- Ustawa z dnia 26 lipca 200 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. Nr 180 poz. 493, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks Postępowania Karnego (Dz. U. z 1997 r., nr 88 poz. 553).
- www.mpips.pl
- Żyta A. (red.), (2010), *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.

BAJKA TERAPEUTYCZNA JAKO JEDNA Z FORM PRACY WYCHOWAWCZEJ

Danuta Marzec

Akademia Jana Długosza w Częstochowie

Magdalena Pluskota

Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości

Tale therapeutic as one of the forms of educational work

Abstract: The fairy tale is a work that develops and shapes the personality of the child. Through the prism of a fairy tale world to know it, is transferred to a different environment and historical periods. Acquainted with the objectives pursued by the man learns the meaning of existence. He learns patterns of behavior, recognize moral norms and behaviors that are expected and rewarded. Fairy tales, revealing some part of reality, encourage her learning. Maria Molicka divided into cartoons for children and therapeutic in the past and details: fairy relaxation, whose aim is to reassure and calm the child, through visualization, cartoons psycho, designed to change the behavior of the child and the fairy psychotherapy aimed at reducing anxiety resulting from negative experience or due to inappropriate stimulation of imagination and unmet needs. The therapeutic process begins when the text contained in the book begins to have an impact on a child's life. Bajkoterapia bring relief to the suffering, it helps in the development process, adjust emotionally disturbed behavior, helping lonely and shy, introduces the child to the adult world.

Key words: story, education, relaxation, psychoeducation, psychotherapy, bibliotherapy.

Wstęp

Badania psychopedagogiczne, prowadzone na przełomie wieku XIX i XX dowiodły, że baśń ludowa i literacka oraz bajka mają znaczący wpływ na wychowanie oraz formowanie osobowości dziecka. Przekaz bajkowy determinuje rozwój psychologiczny i wprowadza w tradycje

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

kultury współczesnej. Podaje w sposób najprostszy ogólnoludzkie prawdy filozoficzne i moralne i czyni je dostosowanymi do możliwości percepcyjnych dziecka. Poprzez obraz stara się ukazać model ludzkich zachowań oraz propagować akceptowane społecznie wzorce osobowe. Pozwala też na przeżycie przygody życia [Bettelheim 1996].

Bajka skupia w swym przekazie ważne z wychowawczego punktu widzenia wartości, mogące mieć wpływ na społeczno-moralny rozwój dziecka. Według Jeana Piageta dziecko szukając prostych związków przyczynowo-skutkowych w świecie wyobraźni, poznaje świat dzięki konkretnym operacjom myślowym. Przemierzając bajkową przestrzeń dziecko poznaje świat roślin, zwierząt i ludzi z przynależnymi im ułomnościami oraz wzorce osobowe, jak również prototypy dobra i zła w otaczającym świecie. Uczy się wszelkiego typu zachowań oraz ich konsekwencji. Poznaje pojęcia, pozostające dotychczas dla niego w sferze abstrakcji, takie jak: sprawiedliwość, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność. Przeżywając wraz z bohaterami bajkowymi wydarzenia uczy się wrażliwości i zachowań prospołecznych, poznaje wymiar dziedzictwa kulturowego, zapoznaje z symboliką świata przedstawionego oraz metaforami dopełniającymi sens utworu. W bajkach dostrzega się konkretne postacie męskie i żeńskie wraz z całym wachlarzem cech fizyczno-psychicznych, dzięki czemu dziecko ma możliwość kształtowania w sobie przypisanych mu ról społecznych i usytuowania siebie w tym społecznym systemie [Bishop 2000].

Bruno Bettelheim sformułował tezy, odnoszące się do płaszczyzn oddziaływania bajek na rozwój i wychowanie dzieci. Wskazał, że podstawą oddziaływania bajek na psychikę dziecka jest proces identyfikacji z pozytywnym bohaterem. Bajka konfrontuje bowiem z problemami życia, pomaga w dostrzeżeniu trudności i wskazuje na sposoby radzenia sobie z nimi. Bettelheim podkreśla, że bajki, na wieloraki sposób absorbowane przez dzieci, wspierają rozwój ich dziecięcej osobowości. Ponadto ułatwiają odkrywanie własnej tożsamości i odnajdywanie sensu życia, wspierając tym samym w trudnościach, związanych z problemami dorastania i integracji młodej osobowości. Inspirują też do aktywnego pokonywania trudności i nawiązywaniu pięknych kontaktów ze światem [Bettelheim 1996].

W procesie identyfikacji z pozytywnym bohaterem bajkowym dziecko przechodzi z nim wszystkie koleje losu, by ostatecznie zasłużyć na oczekiwane zwycięstwo. W taki sposób chłonie sens moralny utworu, przyswaja określone normy, staje się wrażliwe na krzywdę i niesprawiedliwość, uzyskuje wiarę w siebie i własne możliwości, uczy się dotrzymywać słowa, wywiązywać się z przyjętych zobowiązań, pomagać innym, wzmacnia przekonanie w dobro i sprawiedliwość, stając się lepszym i bogatszym wewnętrznie człowiekiem [Molicka 2002a].

Bajka oddziałuje na wrażliwość dziecka poprzez ideały i wzory postępowania, tym samym przygotowuje do życia i tworzy w jego psychice „specyficzne aksjologiczne rusztowanie”. Twierdzenie, że zło nie istnieje oraz eliminowanie w przekazie bajkowym negatywnych postaci może pozbawić dziecko szansy na konfrontację z problemami, które bezpośrednio go dotyczą. Dziecko niedoświadczające literackiej inicjacji, staje się bezradne wobec własnych lęków. Bajki bowiem osławiają z lękiem, pozwalają zrozumieć dwoistość ludzkiej natury, znaleźć wyjście z sytuacji konfliktowej, stwarzają szansę na zwycięstwo w przypadku toksycznych relacji. Przygotowują także do podejmowania ważnych decyzji i uczą korzystać z pomocy innych ludzi, wykorzystując w tym sytuacje i okoliczności. Dostarczając wzorców postępowania wyraźnie zwracają uwagę odbiorcy dziecięcego na problem kary i nagrody [Pyłka 2002].

Dla potrzeb terapii, szczególnie dzieci młodszych (3–9 lat) stworzona została bajka terapeutyczna, jako metoda wzbogacania osobowości dziecka. Jest to najczęściej krótkie opowiadanie z morałem, w którym świat postrzegany jest z dziecięcej perspektywy. Głównym zadaniem bajki jest przezwyciężanie lęku u dzieci, w dalszych motywach jej stosowania znajduje się jednak także dziecięca agresja, socjalizacja, czy choroba. Istotą bajki terapeutycznej jest wskazanie na bohatera, znajdującego się w trudnej sytuacji, przeżywającego swój największy problem. W ten sposób dziecko ma możliwość przebycia wraz z bohaterem drogi wyjścia z lęku, agresji, konfliktu, choroby.

Często bajka staje się ona formą „terapeutycznego działania naprawczego” wobec tego, co wcześniej stało się udziałem zaniedbań lub świadomych, bądź mniej świadomych działań rodziców, bliższej i dalszej rodziny dziecka.

Teoretyczny aspekt bajki terapeutycznej

Fabuła bajki terapeutycznej dotyczyć może różnych sytuacji. Głównym bohaterem jest najczęściej dziecko, zwierzę, roślina lub zabawka, z którą odbiorca może się identyfikować. Wspólną cechą bajek terapeutycznych jest to, że bohater bajkowy znajduje się w trudnej sytuacji – przeżywa problem, a wprowadzone postacie umożliwiają jego minimalizację, redukcję – eliminację. Bohater jest kształtowany w zakresie różnych sposobów przezwycięzania danego problemu. Nabycie nowych kompetencji z kolei prowadzi do zmiany w przeżywaniu i do zmiany w zachowaniu [Molicka 2001]. Maria Molicka [2002b] wyodrębnia trzy rodzaje bajek terapeutycznych (patrz tab. 1):

- 1) bajka relaksacyjna – posługuje się wizualizacją i ma na celu wyciszenie, uspokojenie, odprężenie mięśni, relaks;
- 2) bajka psychoedukacyjna – jej celem jest wprowadzenie pozytywnych zmian w zachowaniu dziecka; wspiera proces wychowawczy przekazując wzory dobrych zachowań, poszerza samoświadomość, uczy radzenia sobie z trudną sytuacją; dzieci same winny zinterpretować bajkę, aby nabrała dla nich znaczenia osobistego;
- 3) bajka psychoterapeutyczna – ma dłuższą i bardziej rozbudowaną fabułę, a głównym jej celem jest dowartościowanie dziecka, danie wsparcia, zrozumienia i akceptacji, ma również za zadanie przekazać wiedzę o sytuacji lękotwórczej i wskazać sposoby radzenia sobie z nią.

W Polsce jednym z bardziej znanych autorów bajek terapeutycznych jest psycholog Maria Molicka. Popularność tej formy terapeutycznego oddziaływania obrazuje także szereg publikacji [Bettelheim 2004; Brett 2005; Izdebska 2004; Molicka 1999, 2001, 2002; Osłuchowska 1978, 1985; Perzanowska 2009] oraz portali internetowych poświęconych bajkom [*Bajki – zasypianki*, <http://bajki-zasypianki.pl/>; *Bajki terapeutyczne*, <http://www.psychologia.net.pl/>; *Czytanki – przytulanki*, <http://czytanki-przytulanki.blogspot.com>]. Zachęca się również rodziców i opiekunów do samodzielnego tworzenia autorskich bajek terapeutycznych. Mają one tę przewagę nad innymi bajkami, że zawierają elementy przynależne tylko konkretnemu dziecku. Tworzone są bowiem na fundamencie wspólnych – a więc najcenniejszych doświadczeń.

Tabela 1. Bajki terapeutyczne

	Bajka relaksacyjna	Bajka psychoedukacyjna	Bajka psychoterapeutyczna
Cel	Wyciszenie, odprężenie, uspokojenie dziecka dzięki strukturom: - wzrokowej, np. pole maków, szczyty gór - słuchowej, np. śpiew ptaków, szum wody - czuciowej, np. krople deszczu na twarzy, podmuch wiatru	Poszerzenie repertuaru zachowań dziecka, poprzez bohatera, który ma podobny problem. Kontakt ze światem bajki uczy dziecko, jak pokonać sytuację problemową. Dziecko ma możliwość poszerzania samoświadomości, co sprzyja uczeniu się zachowań w sytuacjach trudnych.	Obniżenie lęku, dowartościowanie, budowanie pozytywnych emocji, przekazywanie wiedzy o sytuacji lękowej i wskazanie sposobów radzenia sobie z nią.
Świat przedstawiony/bohaterowie/wydarzenia	Miejsce akcji powinno być dziecku dobrze znane, przyjazne, bezpieczne, spokojne. Bohater obserwuje i doświadcza wszystkimi zmysłami miejsca, w którym się znajduje. Wydarzenia mają działanie oczyszczające, uwalniające od negatywnych emocji. Przekaz opiera się na wizualizacji, silnie odwołuje się do wyobraźni dziecka.	Bajka opowiada o emocjach, o rozpoznawaniu ich i nazywaniu. Bohaterami bajek są ludzie, zwierzęta lub rzeczy o ludzkich cechach.	Fabula jest najczęściej rozbudowana, zakorzeniona w sytuacji dziecka. Konstrukcja bajki opiera się na metaforze sytuacji, w której znajduje się dziecko. Bohater to <i>alter ego</i> dziecka. Posiada problemy podobne do dziecięcych i rozwiązuje je za pomocą takich samych środków, jakie dostępne są w świecie ludzkim.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Wskazania	Osoba przedstawiająca bajkę sama winna być odprężona i zrelaksowana. Tekst należy prezentować spokojnym i ciepłym głosem. Bajka relaksacyjna ma wizualizować 3 główne elementy relaksu wg Schulza: - uzasadnienie potrzeby odpoczynku, znalezienie odpowiedniego miejsca i wyciszenie - relaks właściwy - redukcja napięcia mięśniowego – rozluźnienie mięśni, uczucie ciężaru, bezwładu, często ciepła, regulacja oddechu (naturalna) - usuwanie zmęczenia i napięcia – orzeźwienie, powrót do aktywności. Bajki relaksacyjne służą relaksacji, i odpoczynkowi np.: po pełnym emocji dniu, po trudnym dla dziecka wydarzeniu, które było dla niego stresujące, np.: wizycie u dentysty, szczepieniu.	Bajka nie powinna mieć morału, nie powinna pouczać - jej celem jest jedynie przedstawienie różnorodności sytuacji i związanych z tym – często trudnych emocji - możliwości ewentualnych rozwiązań, jednak bez konkretnego wskazywania, co jest właściwe. Wskazane jest wprowadzenie do fabuły bajki elementów humoru. Bajka powinna dobrze się kończyć. Unikać należy magicznych rozwiązań.	Ważne staje się zapoznanie ze słownictwem dotyczącym emocji oraz wizualizacja treści. Istotne jest przedstawianie wzorców skutecznego działania, innego myślenia o sytuacji trudnej, innego odczuwania. Bajka ma prezentować wzory pozytywnego myślenia, nastawionego na działanie.
-----------	--	---	--

Źródło: Oprac. na podstawie: *Bajki – zasypianki, Bajki terapeutyczne, Czytanki – przytulanki*, [w:] Kryński, Pluskota 2012, s. 103–104.

Bajka relaksacyjna

Bajka relaksacyjna wykorzystuje wizualizację, jako technikę kreowania rzeczywistości w celu wywołania u dziecka efektu odprężenia i uspokojenia. Akcja tego typu bajki toczy się zwykle w miejscu dobrze dziecku znanym, a ujmowanym, jako spokojne, przyjazne i bezpieczne. Bajka posiada ustalony schemat: bohater przekazu bajkowego obserwuje i doświadcza wszystkimi zmysłami przestrzeni świata przedstawionego. Z uwagi na fakt jakże ważnej dla dziecka fabuły, istotne staje się wprowadzenie konkretnych postaci, jednakże przebieg fabuły nie może być dynamiczny. Bajka relaksacyjna jest z założenia krótka (trwa ok. 3–7 minut). Wydarzeniom przypisuje się silne działanie oczyszczające, uwalniające od napięć i negatywnych emocji.

Sugestie osoby koordynującej przekaz terapeutyczny winny uwzględniać trzy struktury: słuchową, wzrokową i czuciową. Relaksacja służy odprężaniu. Zmniejszając napięcie mięśniowe, dochodzi do aktywizacji parasympatycznej części układu nerwowego i rozszerzenia naczyń, na skutek czego cały organizm dziecka pracuje w sposób harmonijny. Stan ten jest przeciwwagą dla stanu pobudzenia. Jak podkreśla Maria Molicka, im głębszy relaks, tym łatwiej o uspokojenie, odprężenie i lepsze samopoczucie. Wówczas zmartwienia i lęki usuwają się na dalszy plan, a wewnętrznie spokojne dziecko szybciej pokonuje trudności [Molicka 2002a].

Bajka psychoedukacyjna

Celem bajki psychoedukacyjnej jest wprowadzenie zmian w zachowaniu dziecka, czyli poszerzenie możliwego repertuaru jego zachowań. Bohater bajki reprezentuje zwykle problem podobny do tego, który przeżywa dziecko. W ten sposób, poprzez wejście w świat bajkowy, zdobywa ono doświadczenie, uczy się wzorów zachowań, dopełnia swoją samoświadomość, co sprzyja odnajdywaniu się w sytuacji trudnej. Bajki psychoedukacyjne mówią o emocjach, jakie wyzwalają konkretne sytuacje, rozwijają świadomość emocjonalną, czyli rozpoznawanie i nazywanie emocji, sprzyjające rozumieniu ich wpływu, przyczyn i efektów w postaci doznawanych symptomów. Analitycy problemu wskazują, że bajki psychoedukacyjne uczą optymizmu, rozwijają empatię, dają wspar-

cie poprzez wskazanie na wagę przyjaźni i dobrych relacji z innymi. Tego typu bajki promują nowe wzory myślenia o sytuacji lękotwórczej, tym samym proponują inne niż dotychczas wzory reagowania emocjonalnego. Uwrażliwiają też na problemy innych [Biała 2008].

Bajki psychoterapeutyczne

Bajki psychoterapeutyczne wytyczają nowy kierunek w terapii. Mają rozbudowaną fabułę, tym samym ułatwiają wystąpienie mechanizmu naśladownictwa i identyfikacji. Bajka psychoterapeutyczna ma na celu:

- kompensacyjnie zaspokoić potrzeby i dowartościować dziecko, które w danej chwili znajduje się w trudnej sytuacji;
- udzielić wsparcia w przestrzeni bajkowych postaci poprzez zrozumienie, akceptację, budowanie pozytywnych emocji, nadziei, przyjaźni;
- przekazać wiedzę o sytuacji lękotwórczej i wskazać na optymalne sposoby radzenia sobie z zaistniałą sytuacją.

Bajki psychoterapeutyczne służą obniżaniu lęku. Zadania przynależne tej kategorii terapeutycznej mają szansę zaistnieć w dziecku po „przepracowaniu” przekazu bajkowego. Niektóre bajki przechodzą przez jego świadomość niezauważone, innych ono nie zrozumie, co jest wskazówką, że nie są to problemy dla niego ważne, jeszcze inne bajki czyta wielokrotnie lub prosi o ich powtarzanie. Jest to znak, że dziecko tej właśnie bajki potrzebuje, że utożsamia się z jej bohaterem, że daje mu ona wiele satysfakcji [Molicka 2002b].

W bajkach psychoterapeutycznych, podobnie jak w baśni, występują pewne symbole i metafory. Ich celem jest pomoc w dotarciu do prawdziwych odczuć dziecka. Uświadomienie przyczyn i skutków wpływa na racjonalne działanie. Bohater bajkowy prezentuje wzory zachowań, które są ujmowane racjonalnie i które umożliwiają skuteczne działanie. Racjonalizacja zawarta w bajkach to nie tylko przekonanie dziecka, że „nie jesteś samo”, że „są inne osoby tak samo odczuwające”, ale to przede wszystkim ukazanie innego sposobu myślenia, przeżywania i zachowania. Bajkowe postacie pomagają w ocenianiu i działaniu, uczą optymalnych rozwiązań poprzez skuteczne działanie. Z ich pomocą

sprawdza się zaproponowaną nową metodę. Świat bajkowy jest „prawdziwy”, podobny do tego, który dziecko zna – znany jest również przeżywany przez niego problem [Molicka 2001].

Cele i zadania bajek terapeutycznych

O tym, czy dana bajka jest bajką terapeutyczną decyduje nie tylko jej treść, ale także charakterystyczna konstrukcja [Borecka 2001]. Szczególną uwagę zwraca się na:

- konkretyzację i racjonalizację doświadczanych lęków, która dokonuje się poprzez wskazanie, jakie osoby, przedmioty czy sytuacje go wywołują;
- wzmacnianie poczucia własnej wartości i naukę pozytywnego myślenia – dokonuje się to poprzez nagradzanie bohatera za skuteczność zachowań;
- powtarzanie bodźców lękotwórczych, które powodują proces „odwrażliwiania” – poprzez bajki terapeutyczne dzieci oswajają się z sytuacjami, osobami czy przedmiotami wywołującymi lęki;
- łączenie bodźców lękotwórczych z przyjemnymi emocjami, co w efekcie prowadzi do eliminowania bodźców lękotwórczych z realnych sytuacji życiowych, co pozwala na kształtowanie pozytywnego nastroju emocjonalnego.

Cechą charakterystyczną bajek terapeutycznych jest „przenoszenie” doświadczeń bohatera na dziecko. Utożsamianie się z bohaterem bajki powoduje, że dziecko może przyjmować jego sposób widzenia i sposób zachowania, może też akceptować i przyjmować za własne jego poglądy. Wzmacnia to wiarę dziecka we własne siły, umożliwia budowanie pozytywnego obrazu siebie, zmniejszenie lęku oraz zastępcze zaspokojenie potrzeb psychicznych, a w konsekwencji osiągnięcie dobrego samopoczucia.

Oddziaływanie poprzez obrazy, jakie dziecko kreuje w wyobraźni, pomaga upodobnić się do bohatera i umiejscowić go w swojej sytuacji. Przeżywane emocje, szczególnie poczucie zagrożenia pozwala otworzyć się na tzw. wzmocnienie zastępcze, zwiększyć odporność i uzdolnić do

budowaniu pozytywnego obrazu siebie, a w konsekwencji poczucia pewności.

Odwracanie za pomocą bajek dokonuje się poprzez osvajanie z sytuacjami trudnymi, ale także niosącymi traumę osobami, zdarzeniami. Redukcja lęku występuje na skutek częstego kontaktu z bodźcem o średniej sile, w efekcie reakcja na niego zanika.

Inna technika, stosowana w bajkach to przewarunkowanie (reagowanie przeciwnie do niepożądanego zdarzenia) polega na łączeniu i kojarzeniu bodźców nieprzyjemnych, lękowych z wywołującymi pozytywne uczucia. Jak podkreślają teoretycy i praktycy terapeutycznego przekazu bajkowego często obecność matki czytającej lub opowiadającej baśń, stwarzane przez nią poczucie bezpieczeństwa tworzyć może efekt przewarunkowania. Tło opowiadania w tym oto przekazie jest zawsze pozytywne, a zakończenie szczęśliwe [Jaszczyk, Kochaniak 2006].

Jak zauważa G. Bishop oddziaływanie terapeutyczne poprzez literaturę polega na dostarczeniu wiedzy pozwalającej na zmianę orientacji poznawczej problemu, a więc np. zapoznanie ze strategią poznawczą, mogącą ograniczyć negatywne skutki trudnej emocjonalnie sytuacji [Bishop 2000]. Dlatego też bajkoterapia jest coraz powszechniej stosowana nie tylko profilaktycznie w szkołach i przedszkolach, ale też indywidualnie jako czynnik wspomagający leczenie zaburzeń emocjonalnych u dzieci w toku psychoterapii. Pomaga ona w zrozumieniu i pokonywaniu własnych trudności, lęków, słabości i niepokojów, podając tym samym sposoby ich przezwyciężenia [Bautsz-Sontag 2013].

Według M. Molickiej [2002a] bajki, chociaż proste w swojej treści, spełniają wiele funkcji:

1. Dają wiarę we własne siły i poprawę losu. Po wysłuchaniu lub przeczytaniu bajki dzieci wyobrażają sobie, jak wyglądają bohaterowie, malują ich postacie na obrazkach, wchodzą w ich role w zabawach, utożsamiają się z nimi. Dzięki temu rozwijają wyobraźnię oraz ćwiczą kreatywność. Funkcja ta jest bardzo ważna, ponieważ wzmacnia poczucie własnej wartości, buduje optymizm oraz utrwala inny sposób myślenia.

2. Świat bajek rekompensuje dziecku ubogie środowisko wychowawcze, zaspokaja ważne dla jego rozwoju emocjonalnego potrzeby. Bajki pozwalają wzbić się dziecku ponad przeciętność. Literatura kompensacyjna łagodzi lub znosi cierpienie. Uświadamia ona dziecku, jak może się ono realizować nie w podświadomości, lecz rzeczywistości. Ukierunkowanie dziecka na działanie pomaga mu w zmierzeniu się ze swoimi lękami oraz problemami w realnym świecie. Podnosi poczucie własnej wartości i przynosi radość.
3. Bajki i baśnie pozwalają dziecku oderwać się od otaczającej go rzeczywistości, zapomnieć o stresie, niepokoju, bólu oraz lęku. Funkcja relaksacyjna realizowana jest zwłaszcza wtedy, gdy dziecko nie może wpłynąć na bieg wydarzeń, co pozwala obniżyć stres oraz niepokój.
4. Bajki tworzą nowe wzorce zachowań – od bohaterów bajkowych dzieci uczą się reguł, obowiązujących w świecie dorosłych. Naśladując ich zachowania, przyswajają role społeczne, w czym wyraża się funkcja socjalizacyjna terapeutycznego przekazu bajkowego.
5. Świat bajek swoim przekazem zaczarowuje i odmienia dziecko. Pobudza jego ciekawość, przez co świat przedstawiony staje się bliższy jego sercu i dzięki czemu dziecko lepiej radzi sobie ono ze swoimi problemami.

Wykorzystując bajki do celów terapeutycznych, oddziałujemy nie tylko na zmianę postawy dziecka, ale również na jego wyobraźnię oraz moralność. W trudnych sytuacjach życiowych bajkoterapia ma za zadanie wspierać odbiorcę i kompensować jego niezaspokojone potrzeby oraz oczekiwania. Nadrzędnym celem bajkoterapii jest budowa poczucia własnej wartości dziecka i jego wiary we własne siły.

U fundamentów oddziaływania baki terapeutycznej leży mechanizm naśladownictwa, czyli uczenia się przez obserwację oraz utożsamianie się z głównym bohaterem. Dziecko dokonuje percepcji bohatera opierając się na opisie autorskim, skonstruowany w ten sposób obraz staje się jego indywidualnym wytworem. Jak podkreśla Katarzyna Szeliga początkowo dziecko doświadcza kontaktu z bohaterem bajkowym podobnie jak z nowo poznanym kolegą. Później zaczyna się z nim utożsamiać. Natrafiając na inny punkt widzenia dziecko konfrontuje go ze swoim.

Prowadzić to nieraz może do uznania za własny punkt widzenia bohatera. Tym bardziej, że jest to postać dla dziecka atrakcyjna. Zachowania i poglądy bohatera z czasem stają się własnością dziecka. Tak jak dziecko przejmuje pewne cechy od rodziców, kolegów i nauczycieli, tak samo może je przejmować od fikcyjnych bohaterów bajek. Nie ma to wymiaru wiernego kopiowania tychże bohaterów, jest jednakże przejawem indywidualnej, twórczej działalności dziecka w procesie kształtowania własnej osobowości [Szeliga 2008].

Bajki terapeutyczne w pracy z dzieckiem 5–6-letnim w świetle badań własnych

Badania obrazujące problem bajki terapeutycznej jako jednej z form pracy wychowawczej przeprowadzono w przedszkolach województwa śląskiego, w roku szkolnym 2013\2014, w miesiącu październiku, listopadzie i grudniu. Badania ukierunkowano na nauczycieli wychowania przedszkolnego, grup wiekowych dzieci 5- i 6-letnich. Łącznie badaniem objęto 178 osób, 100% badanej grupy stanowiły kobiety. W oparciu o analizę metryczki ankiet ustalono, że badana grupa reprezentuje różny przedział wiekowy, a tym samym różny staż pracy w zawodzie nauczyciela przedszkola: do 5 lat – 30 osób, w przedziale wiekowym 5–10 lat – 35 osób oraz powyżej 10 lat – 113 osób. Wszyscy objęci badaniem posiadają wyższe wykształcenie, z tym rozróżnieniem, że 33 osoby spośród badanych legitymują się dyplomem licencjackim (wykształcenie wyższe zawodowe), a pozostałych 145 osób – dyplomem magisterskim (wykształcenie wyższe magisterskie). Ankietowani nauczyciele reprezentowali też różny stopień awansu zawodowego: nauczyciel stażysta – 15 osób, kontraktowy – 55 osób, mianowany – 56 osób oraz dyplomowany – 52 osoby.

Właściwa część badań, odnosząca się do walorów wychowawczych bajek terapeutycznych według respondentów – nauczycieli wychowania przedszkolnego wskazuje, że 100% badanych zna metodę bajkoterapii. Pytanie ankietowe, odnoszące się do źródeł wiedzy w zakresie tej metody wskazało, że aż 156 osób pozyskało wiedzę o bajkoterapii podczas kursów i szkoleń, 17 osób wskazało na Internet jako źródło wiedzy, tylko 5 osób zawdzięcza swą wiedzę przekazowi medialnemu. Nikt spośród

badanych nie odnotował odpowiedzi, która wskazywała na wpływ znajomych w poszerzeniu wiedzy o bajkoterapii.

Ankietowani nauczyciele wychowania przedszkolnego w 100% potwierdzili stosowanie bajkoterapii jako metody. Jako jej walory – na podstawie wyborów ankietowych wielokrotnych – wskazali: redukcję lęku (178 osób), utożsamienie z problemami swoimi i innych (170 osób), kształtowanie umiejętności nazywania uczuć i nadawanie im wartości (165 osób), wzbogacanie doświadczenia własnego oraz pobudzanie twórczości i wyobraźni (153 osoby), sposoby rozwiązywania problemów i motywowanie do działania (155), dowartościowanie dziecka (171 osób) oraz inne (50 osób).

Przeprowadzone badania pozwoliły na wyeksponowanie motywów stosowania bajkoterapii jako metody. Na podstawie wyborów wielokrotnych ankietowanych nauczycieli wychowania przedszkolnego można wskazać, że bajkoterapia stosowana jest w sytuacji: występowania lęków u dzieci (178 osób), zachowań agresywnych (178 osób), braku akceptacji w grupie (125 osób), konfliktów w grupie (139 osób), choroby dziecka (162 osoby), inne (84 osoby).

Na pytanie o częstotliwość stosowanych bajek terapeutycznych ankietowani nauczyciele odpowiedzieli, że stosują je tak często, jak tylko jest to możliwe (100% badanych).

W pytaniu, odnoszącym się do autorów bajek terapeutycznych, których teksty wykorzystują podczas zajęć przedszkolnych ankietowani wskazali: Marię Molicką (178 osób), Doris Brett (157 osób), Annę Kozłowską (84 osoby), Agnieszkę Łabę (52 osoby), inne (31 osób).

Zakończenie

Bajka zajmuje szczególne miejsce w procesie rozwoju i wychowania dziecka. Jest wykorzystywana przez pedagogów, nauczycieli, wychowawców, terapeutów, ale również rodziców lub opiekunów. Można ją stosować profilaktycznie, gdyż pozwala przygotować dziecko na sytuację trudną. Pomaga też w odnajdowaniu sensu życia. Jak twierdzi psycholog Bruno Bettelheim: „dziecko potrzebuje wskazówek na to, jak

wprowadzić ład do swego wewnętrznego domostwa, aby następnie móc nadać ład swemu życiu” [Bettelheim 1996].

Przy większych problemach wychowawczych bajkoterapia stanowi znaczące wspomaganie terapii psychologicznej. Dostarcza bowiem rodzicom pomocy w trudnej sztuce umiejętnego kierowania swoimi dziećmi, wspiera ich wysiłki, zmierzające do lepszego zrozumienia dziecięcej psychiki i ustrzeżenia ich przed działaniami, które wywołane brakiem wystarczającej wiedzy zamiast eliminować, wzmacniają niepożądane postawy dzieci.

Czytanie bajek powinno być stałym elementem towarzyszącym dziecku w trakcie jego dzieciństwa. Odgrywa ono znaczącą rolę w procesie rozwoju emocjonalnego, psychicznego i moralnego. Dzięki bajkom, dzieci mają możliwość poznania przygód bohaterów i identyfikowania się z nimi. Poznają, jakie wartości moralne są cenione, kształtują uczucia wyższe. Bajki wyposażają dziecko w system wartości zgodny z etosem moralnym, w którym dobro, mądrość, siła, odwaga i uczciwość zwycięża zło, egoizm, głupotę, słabość. Uczą one, kogo i za jakie czyny spotyka nagroda lub kara [Molicka 2001].

Bajka silnie oddziałuje na emocje dziecka, przyciąga uwagę, ukazując sytuacje trudne i często realne, z którymi spotyka się ono na co dzień. Wskazuje na sposoby zachowania, motywuje i uczy samodzielnego rozwiązywania problemów. Przybliża również obcy, często nieznany, pełen niebezpieczeństw świat dorosłych, z którym z czasem przyjdzie mu się zmierzyć.

Literatura

- Bautsz-Sontag A. (2013), *Literatura w terapii dzieci*, Wydawnictwo US, Katowice.
- Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Wydawnictwo WAB, Warszawa.
- Biała J., (2008), *Zabawa i bajkoterapia, jako forma działań edukacyjnych i oddziaływań terapeutycznych*, „Zabawy i Zabawki”, nr 1-4/2008.
- Bishop G. (2000), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Borecka I. (2001), *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*, PWSZ, Wałbrzych.
- Jaszczyk A., Kochaniak B. (2006), *Czarodziejski Pyłek – czyli metafora i bajka we wspomaganiu rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Przeciwdziałanie przemocy i agresji

- Kryński A., Pluskota M. (2012), *Pedagogika humanistyczna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo „Educator”, Częstochowa.
- Molicka M. (2002a), *Bajki terapeutyczne dla dzieci (część 1 i 2)*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Molicka M. (2002b), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Molicka M. (2001), *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Pytko M. (2002), *Bajka, bajkoterapia, wychowanie*, „Opieka – wychowanie – terapia” nr 4/2002.
- Szeliga K. (2008), *Bajkoterapia, czyli jak z Guziolkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwijaniu aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bajki – zasypianki* (2012), [on-line], <http://bajki-zasypianki.pl/>, dostęp: 15 marca 2012.
- Bajki terapeutyczne* (2012), [on-line], <http://www.psychologia.net.pl/>, dostęp: 15 marca 2012.
- Czytanki – Przytulanki* (2012), [on-line], <http://czytanki-przytulanki.blogspot.com/>, dostęp: 15 marca 2012.

ROLA I ZNACZENIE MUZYKOTERAPII W PRACY TERAPEUTYCZNEJ Z DZIEĆMI SPECJALNEJ TROSKI

Marek Jan Kuciapiński

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

The role and importance of music therapy in therapies for children with special needs

Abstract: Nowadays music therapy is a method that is used more and more often. In a situation of constant danger, rapidly changing systems of values, a child often feels lost and helpless. Music therapy has a lot to offer in this field. Educators use music therapy working with both non-disabled and disabled children, wishing to contribute to the development of their pupils as fully as possible.

Music therapy can also fit operation conditions of various institutions created for children and youth with special needs such as: hospital wards, schools, community centers, education centers, special education centers, childcare family centers, socialization, intervention, daily support institutions, correctional centers, family support centers, etc. Thanks to such actions as music therapy, participants consolidate knowledge and skills that will assist them in other centers and institutes, as well as in later life.

Key words: music and movement exercises, music, music therapy, psycho-music assistance, rehabilitation, therapy.

Wprowadzenie

„A kiedy duch zesłany przez Boga napadł na Saula, brał Dawid cytrę i grał. Wtedy Saul doznawał ulgi, czuł się lepiej, a zły duch odstępował od niego” [1Sm 16,23]. W taki oto sposób autor pierwszej Księgi Samuela pochodzącej ze Starego Testamentu opisuje terapeutyczny wpływ muzyki na człowieka, który jest rozbity wewnątrz i cierpiący. Dlatego też zapewne cytą ten stanowi credo zawodowe dla wielu muzykoterapeutów, którzy w swojej pracy wykorzystują muzykę dla, ogólnie ujmując, poprawy jakości życia drugiego człowieka.

Muzykoterapia jest współcześnie coraz częściej stosowaną metodą terapeutyczną. W sytuacji ciągłego zagrożenia, szybko zmieniającym się systemem wartości, dziecko czuje się często zagubione i bezradne. Sytuacje te i wiele innych, przyczyniają się do zapadania na choroby psychosomatyczne, czy po prostu powodują zagubienie. Terapia muzyką ma w tej kwestii wiele do zaoferowania. Do stosowania muzykoterapii uciekają się pedagodzy pracujący zarówno z dziećmi pełnosprawnymi jak i niepełnosprawnymi, chcący w jak najpełniejszy sposób przyczynić się do rozwoju swoich wychowanków.

Terapeutyczne możliwości muzyki zawierają się w tym, że struktury muzyczne wykazują bezpośrednią analogię do naszej żywej ekspresji; ekspresja zawarta w muzyce oddziałuje na nasze uczucia i nastroje, i w ten sposób staje się językiem na samych; dzięki muzyce można się bawić, zarówno w sensie ogólnym jak i muzycznym, i być szczęśliwym bez żadnego szczególnego powodu [Szulc, 2005: 16].

Na wstępie można by sobie zadać pytanie, czy muzykoterapia już jest nauką, czy dopiero ubiega się o status nauki, bo inne zdanie w tej kwestii mogą mieć przedstawiciele nauk ścisłych, czy też lekarze, a inne sami muzykoterapeuci. Zarys epistemologii¹ muzykoterapii, bez której nie można mówić o muzykoterapii jako o nauce, rozumianej jako system zasad, metodologii i definicji, przedstawiony został dopiero w roku 2004 na VI Europejskim Kongresie Muzykoterapii w Finlandii przez doświadczonego muzykoterapeutę Castello Alaina z Uniwersytetu w Nicei.

Z muzykoterapią jest ten problem, że nie da się jej przyporządkować do jakiejś jednej już uznanej nauki. Muzykoterapia najczęściej odwołuje się do medycyny i psychologii, np. w zakresie fizjologii i percepcji, lecz żadna z nauk nie wyjaśnia do końca tego, co faktycznie dzieje się

¹ „Epistemologia (teoria poznania) to podstawowa dziedzina filozofii, która traktuje o krytycznym badaniu tez, założeń oraz pojęć szczegółowych w celu oceniania wartości analizowanych rzeczy oraz zakresu wniosków, do jakich dochodzi nauka. [...] Sam termin został wprowadzony do języka w XIX wieku, jednak podstawowe założenia epistemologii pojawiły się już w starożytności. Tradycyjny podział kwestii epistemologicznych sprowadza się do: 1) zagadnienia źródeł poznania, 2) zagadnienia prawdy, 3) zagadnienia granic poznania” [Zieliński 2011, s. 94].

podczas muzykoterapii. Nauki empiryczne nie pozwalają na holistyczną interpretację fenomenu, jakim jest muzyka i nie wyjaśniają, dlaczego każdy ma zdolność tworzenia muzyki i porozumiewania się poprzez muzykę. Muzyka wszakże nie jest tylko medium wykorzystywanym w terapii – jest przede wszystkim fenomenem estetycznym. Stanowi istotny element naszego bytu. Ma egzystencjalne znaczenie nie tylko dla normalnych zdrowych ludzi, lecz w nie mniejszym stopniu chorych i znajdujących się w sytuacjach kryzysowych [Szulc 2005, s. 15].

Epistemologia muzykoterapii w zarysie

Muzykę w celach terapeutyczno-leczniczych stosowano od tysiącleci. O najwcześniejszych zastosowaniach muzyki, jako leku można jedynie twierdzić na podstawie analogii wysnutych z autopsji żyjących ludów pierwotnych, które włączały muzykę, jako bardzo istotny element magii, służący wspólnie z rytualnymi tańcami, zaklęciami i innymi magicznymi obrzędami różnym celom, jak np. leczenie chorych. Podział na muzykę dobrą: ceremonialną muzykę dworską lub kultową, i złą: wyrazową, emocjonalną spotykamy już 2–3 tysiące lat p.n.e., w Egipcie, Babilonie i Asyrii. Jest on dowodem nie tyle dostrzegania estetycznych wartości muzyki czy jej walorów leczniczych, ile uświadomienia sobie potencjalnych ewentualności muzyki, jako czynnika kształtującego postawy i zachowania. Tę siłę muzyki interpretowano na ogół, jako wyrażanie przez nią tajemnych sił nadprzyrodzonych uosabianych przez bóstwa. Używane powszechnie instrumenty muzyczne przeszły zatem w ręce kapłanów i były czczone niczym bóstwa.

W starożytnych Chinach i Indiach pojawiają się traktaty zbliżające się do późniejszych ideologii teorii greckiego ethosu, opierające się na przypisywaniu pewnym zwrotom melodycznym, skalom czy rytmom predyspozycje oddziaływania na słuchacza w sensie wywoływania określonych reakcji emocjonalnych. Podkreśla się już wychowawczą rolę muzyki, jej potencjał do kształtowania postaw, dostrzega się związki pomiędzy etyką a estetyką. W Indiach wierzono, że muzyka wpływa zarówno na ludzi, zwierzęta, jak i na martwą przyrodę, że pewne melodie mogą wywołać deszcz, inne pożar czy zaćmienie słońca.

Niektóre źródła podają, iż starożytni lekarze hinduscy stwierdzali korzystny wpływ muzyki zwłaszcza przy leczeniu chorych ukąszonych przez jadowite węże. Stare plemiona Judei zaklinały żywioły za pomocą muzyki, a Biblia podaje, że dźwięki trąb stwarzały niejednokrotnie stany ekstazy [Natanson 1979, s. 15–24].

W starożytności muzykę traktowano w sposób szczególny. Właśnie dzięki niej możliwe było osiągnięcie katharsis rozumianego, jako poprawa charakteru. Stanowiło ono przyczynek do uzyskania harmonii wewnętrznej. Dla realizacji tego celu zalecano słuchanie muzyki na instrumenty o cichym brzmieniu takie jak lira czy gitara. Czynność tę powinno wykonywać się w skupieniu (szkoła pitagorejska). Natomiast Platon i Arystoteles stworzyli system etosu muzyki. Pierwszy z nich wysunął tezę o pożytecznym i szkodliwym wpływie muzyki na człowieka. Uważał za odpowiednią do słuchania muzykę budzącą uczucia szlachetne i umiarkowane. Myśl Platona rozwijał Arystoteles kładąc większy nacisk niż jego poprzednik na psychologiczną kwestię wpływu muzyki na człowieka, na jego przeżycia. Dlatego też przypisywał on znaczenie etyczne poszczególnym tonacjom, rytmom, aż wreszcie instrumentom. Wskazywał na fakt, iż za pomocą właściwie dobranego materiału muzycznego można w pełni świadomie kształtować osobowość człowieka i rozwijać te cechy charakteru, które są użyteczne w aspekcie społecznym.

Epoki Średniowiecza i Renesansu przejęły spuściznę antyku modyfikując ją o zasady filozofii chrześcijaństwa. Uwidacznia się to w podobieństwie poglądów dotyczących katharsis rozumianego, jako oczyszczenie duszy z tego co zmysłowe i osiągnięcie przez nie równowagi duchowej. Ojcowie Kościoła polecali słuchać muzyki sacra, gdyż upatrywali w niej źródła podniosłego oddziaływania na duszę. W okresie tym pojawiają się też wzmianki dotyczące preferencji muzycznych słuchacza, które zależą m.in. od narodowości, wieku czy cech osobowości.

Okres Renesansu zaś uwalnia etos muzyki od średniowiecznego moralizatorstwa, a buduje go w oparciu o naukę o temperamentach (Hipokrates). W Renesansie wprowadzono także koncepcje magiczno-astrologiczne, które zestawiały moc muzyki z wpływem gwiazd. Jeden z przedstawicieli tego okresu – Gioseffo Zarlino, wymieniał w leczeniu

muzyką wiele jej zastosowań, np. leczenie szaleństwa, uśmierzanie bólu. W koncepcji swojej odnosił się do liczbowego jej pojmowania. Polecał on medykom poznanie muzyki, by dzięki niej zrozumieli proporcję i rytm, co ułatwi im właściwie ocenić puls pacjenta oraz zastosować właściwy lek. Wiek XVII i XVIII to czas powstawania medycznych szkół jatromechaników, jatromechaników czy jatrofizyków, a także jatromuzyków. Ta ostatnia szkoła opierała się na greckich tradycjach harmonii człowieka z kosmosem oraz założeniu, iż na duszę człowieka oddziałują transcendentne siły z zewnątrz. Rozpowszechniona zostaje także w tym okresie teoria afektów. Zakłada ona, że w muzyce można wyrazić poszczególne stany emocjonalne, czyli afekty. Ponadto wywołuje ona taki afekt, na który człowiek jest szczególnie podatny. Temperament słuchacza odgrywa tutaj główną rolę. W związku z faktem, że muzyka ma kierować mechanizmami organizmu poprzez drgania przenikające przez skórę, dalej wprowadzając drgania duchowe, a za ich pośrednictwem wpływa na mięśnie i inne części anatomiczne, zyskała znaczenie lecznicze. Odczucia i afekty słuchacza zależą w tym ujęciu od rodzaju drgań powietrza [Galińska 1992, s. 41–57].

W okresie Romantyzmu muzyka stanowiła odbicie ideału piękna. Nie wykorzystywano jej jednak do celów leczniczych, mimo iż potwierdzano pogląd, że muzyka może uwolnić człowieka z natrętnych myśli, czy oczyścić jego wnętrze. Ponadto rozróżniano muzykę o charakterze pozytywnym – wzmacniającą i negatywnym – działającą niekorzystnie na człowieka [Kierył 1996].

Muzykoterapia współczesna związana jest z poszukiwaniem wpływów muzyki na człowieka opartego na podstawach naukowych, co przejawia się w badaniach empirycznych czy eksperymentach z zakresu psychologii muzyki. Spojrzenie na odległą historię stosowania muzyki, jako środka terapeutycznego daje nam ogłęd ogromnej jej roli w tej materii. Podobnie jak kiedyś i obecnie spotykamy muzykoterapeutów wyznających pogląd o duchowym przeżywaniu muzyki, docieraniu dzięki niej do najgłębszych warstw osobowości człowieka, jak również muzykoterapeutów wykorzystujących działanie muzyki w sposób wielokierunkowy poprzez działanie na psychikę dając możliwość pacjentowi np. odreagować emocje, poprawić komunikację z innymi ludźmi. Są wresz-

cie osoby wykorzystujące materiał muzyczny do szeroko pojętej stymulacji do rozwoju [Cesarz 2000, s. 173–178].

Definiowanie muzykoterapii

Definiowanie muzykoterapii nie jest zadaniem łatwym ze względu na wieloaspektowość jej stosowania, szerokie spektrum oddziaływań oraz pomostowy charakter dyscypliny integrującej elementy wielu dziedzin naukowych (jak psychologia, pedagogika, medycyna, muzykologia, socjologia itd.) z oddziaływaniem artystycznym. Ponadto muzykoterapia w kontekście naukowym jest dyscypliną stosunkowo młodą, będącą w fazie intensywnego rozwoju. Stworzenie spójnego i wyczerpującego opisu wiąże się z koniecznością zastosowania uogólnień. Definicje choć uwzględniają obecność muzyki i terapeuty, to koncentrują się często bardziej na jednym z nich, pośrednio wskazując jego priorytetowość [Koniczna-Nowak 2013, s. 11–13].

Według zwięzłej definicji proponowanej przez Tadeusza Natansona, najszerzej chyba reprezentowanej w nauce polskiej, muzykoterapia jest to: „...metoda postępowania, wielostronnie wykorzystująca wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka” [Natanson 1979, s. 51]. Elżbieta Galińska zaś opisuje muzykoterapię jako: „...systematyczne, metodyczne, oparte na podstawach naukowych zastosowanie kliniczne muzyki” [Galińska 1990, s. 25–26]. W obu przypadkach nacisk położony jest na wpływ samej muzyki. Zastosowanie go z pewną metodą, może mieć terapeutyczny skutek. Encyklopedyczna propozycja E. Galińskiej brzmi: „Muzykoterapia – systematyczne i metodyczne zastosowanie muzyki w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości [...]. W odniesieniu do głównych jej zakresów, tj. psychiatrii i pedagogiki specjalnej, oznacza formę psychoterapii i reedukacji, posługującą się muzyką i jej elementami [...] jako środkami ekspresji emocjonalnej i komunikacji niewerbalnej. Muzyka w muzykoterapii rozumiana jest nie jako gotowy, zewnętrzny obiekt, lecz jako wewnętrzny proces zachodzący w człowieku, a wyrażający się w postaci indywidualnego języka i zachowania muzycznego. [...] Stanowi ona (muzyka) ogniwo pośredniczące w relacji terapeutycznej, rozumianej jako interakcje mię-

dzy terapeutą lub otoczeniem [...] [Galińska 1995, s. 592–593]. W definicji tej, ujawniającej teoretyczne inklinacje autorki, znów zastosowano uściślenie dotyczące narzędzia terapeutycznego.

Przytaczając definicje polskich autorów, wymienić można jeszcze jedną, którą przyjmuje Maciej Kierył, według niego muzykoterapia to: „...ukierunkowane, kompleksowe, systematyczne wykorzystanie muzyki jako uzupełnienie leczenia zabiegowego, farmakologicznego, rehabilitacyjnego, psychoterapii i pedagogiki specjalnej” [Kierył 1996, s. 24]. Takie spojrzenie bardziej zbliża muzykoterapię do działań typowo medycznych. Jednocześnie wskazuje na niesamodzielną tego rodzaju terapię, zawierając informację o jej uzupełniającym charakterze.

Definicja proponowana przez Elisabeth Lecourt: „Muzykoterapia to forma psychoterapii, rehabilitacji lub pomocy psychomuzycznej, która wykorzystuje dźwięk oraz muzykę – w każdej możliwej formie – jako środek wyrazu, komunikacji, strukturyzacji oraz analizy relacji. Stosowana jest zarówno indywidualnie, jak i grupowo, w pracy z dziećmi i osobami dorosłymi” [Lecourt 2008, s. 6] sugeruje obecność terapeuty. Bardzo istotnym i różnicującym względem poprzednich definicji elementem wydaje się poszerzenie zakresu samego medium terapeutycznego – jest nim nie tylko muzyka, lecz również dźwięk. Podobnego zdania jest muzykoterapeuta brytyjski Leslie Bunt, który podkreślał w procesie muzykoterapii: „...użycie dźwięków i muzyki w ramach relacji między klientem i terapeutą w celu wspierania i wspomagania fizycznego, psychicznego i emocjonalnego dobrostanu” [Bunt 1999, s. 8].

Definicja Kennetha Bruscia stosowana szeroko w Stanach Zjednoczonych, ukazuje muzykoterapeutę jako zjawisko bazujące przede wszystkim na relacjach, zależnościach: „Muzykoterapia to proces interwencji, w ramach którego terapeuta wspomaga klienta w osiągnięciu zdrowia, używając doświadczeń muzycznych oraz relacji, które wykształcają się dzięki nim” [Bruscia 1998, s. 20]. Definicja ta bardzo wyraźnie podkreśla wagę relacji w procesie terapeutycznym; K. Bruscia stwierdza, że kluczową rolę w procesie terapeutycznym pełni relacja między pacjentem a terapeutą oraz między pacjentem a muzyką, natomiast relacje, które wykształcają się na gruncie muzycznych doświadczeń, mogą być interpersonalne i intermuzyczne.

B. Wheeler, C. Shultis i D. Polen dokonały analizy tej definicji, wyjaśniając i precyzując poszczególne jej elementy:

- muzykoterapia jest usystematyzowana, zatem nie przypadkowa;
- jest procesem – przebiega więc w czasie;
- składa się z interwencji – w jej ramach podejmowane są zadania;
- terapeuta wspomaga klienta – ta część definicji ukazuje prawidłowy kierunek oddziaływań;
- prowadzi do poprawy zdrowia – jakkolwiek by go nie definiować i rozumieć;
- używa doświadczeń muzycznych – to one są więc podstawą muzykoterapii;
- na podstawie doświadczeń muzycznych tworzą się relacje
- proces jest dynamiczny, a dynamika ta prowadzi do zmian [Wheller, Shultis, Polen 2005].

Światowa Federacja Muzykoterapii przyjmuje wyjaśnienie, które można uznać za podsumowanie elementów pojawiających się w powyższych propozycjach: „Muzykoterapia jest profesjonalnym/zawodowym stosowaniem muzyki i jej elementów jako interwencji w medycznych, edukacyjnych i naturalnych/codziennych środowiskach z klientami indywidualnymi, grupami, rodzinami i społecznościami poszukującymi możliwości zoptymalizowania jakości życia i poprawy fizycznego, społecznego, emocjonalnego, intelektualnego i duchowego zdrowia oraz dobrostanu. Badania, praktyka i edukacja oraz trening kliniczny w muzykoterapii oparte są o profesjonalne standardy, odpowiednie dla kontekstu kulturalnego, społecznego i politycznego” [Konieczna-Nowak, 2013, s. 16–17].

Formy i metody wspomagania rozwoju dzieci specjalnej troski z wykorzystaniem terapii muzyką

Pod pojęciem muzykoterapii rozumiane są zatem wszelkie sposoby leczenia z wykorzystaniem muzyki. Kojarzy się to zwykle z muzyką łagodną i spokojną, jednak właściwie każdy jej rodzaj może mieć funkcje

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

lecnicze. Rodzaj muzyki i charakter zajęć muzykoterapeutycznych zależą jedynie od inwencji prowadzącego i poziomu umysłowego uczestników. Praca z dziećmi specjalnej troski wymaga stosowania odpowiednich metod dostosowanych do możliwości i rozwoju każdego podopiecznego. W trakcie zajęć z dziećmi niepełnosprawnymi pod względem fizycznym, motorycznym, psychologicznym, intelektualnym i społecznym, odpowiednio wybrana i wykorzystana muzyka pozwoli osiągnąć zamierzony cel, którym jest stymulowanie rozwoju dziecka w oparciu o wielostronną aktywność inspirowaną muzyką. Całość oddziaływań na dziecko za pomocą muzyki skierowana jest na:

- rozwijanie i doskonalenie sprawności psychomotorycznej;
- wyrabianie orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni;
- ćwiczenie koordynacji ruchowej, wzrokowo-ruchowej i ruchowo-słuchowej;
- koordynację działań półkul mózgowych;
- integrację zmysłów;
- doskonalenie umiejętności podejmowania proponowanych działań samodzielnie, z pomocą dorosłego i we współpracy z innym dzieckiem;
- usprawnianie aparatu artykulacyjnego i stymulowanie rozwoju mowy;
- zdobywanie umiejętności prawidłowego trzymania instrumentów i posługiwania się nimi;
- pokonywanie nieśmiałości i lęku przed nowymi, nieznanymi sytuacjami;
- wyrabianie wrażliwości zmysłowej, emocjonalnej i intelektualnej;
- rozbudzanie aktywności własnej dziecka podczas kontaktów z muzyką.

Projektując spotkania dzieci z muzyką, do realizacji założeń programu wykorzystuje się takie formy jak:

1. Ruch przy muzyce:

- zabawy ze śpiewem (zabawy ilustracyjne, inscenizowane, rytmiczne i taneczne);
- opowieści muzyczne;

Przeciwdziałanie przemocy i agresji

- ćwiczenia i zabawy rytmiczne;
 - ćwiczenia i zabawy oddechowe;
 - ćwiczenia artykulacyjne;
 - ćwiczenia i zabawy korekcyjno-kompensacyjne;
 - ćwiczenia i zabawy koncentrujące wzrok;
 - ćwiczenia i zabawy koordynujące pracę półkul mózgowych;
 - ćwiczenia i zabawy integrujące zmysły.
2. Gra na instrumentach perkusyjnych typowych i niekonwencjonalnych.
 3. Próby śpiewu.
 4. Słuchanie muzyki
 5. Próby własnych ekspresji i improwizacji [Raszewska, Kuleczka 2009, s. 9–11].

Wszystkie formy łączy się odpowiednio ze sobą w zależności od zamierzonego celu. Mirosław Janiszewski proponuje stosowanie ćwiczeń w oparciu o stymulację melodyczno-rytmiczną. Zwraca uwagę na takie elementy dzieła muzycznego jak melodia, której odbiór uwarunkowany jest kulturowo, a także przez wcześniejsze doświadczenia uczestnika zajęć oraz współbrzmienie dźwięków ze szczególnym uwzględnieniem dysonansów i konsonansów. Ich percepcja zależy od struktury materiału dźwiękowego, odbioru na poziomie kory mózgowej oraz doświadczenia własnego słuchacza. Czynnikiem bodźcowym jest rytm, w którym najważniejszym składnikiem jest akcent mobilizujący organizm do działania. Wreszcie istotnym elementem dzieła muzycznego jest dynamika. Gwałtowne ekspozycje natężenia dźwięku wzmagają koncentrację i uwagę uczestnika zajęć, a także w znaczący sposób oddziałują na reakcje emocjonalne słuchacza.

M. Janiszewski poleca także formy muzyczno-ruchowe przydatne w kształtowaniu rozwoju fizycznego i w rehabilitacji ruchowej. Należy pamiętać, iż kompozycja przeznaczona do przedstawienia za pomocą ruchu powinna być przed ćwiczeniami przeanalizowana. Ponadto zabawa muzyczno-ruchowa musi zawierać w sobie ruch pobudzający wyobraźnię. Wskazane są tu utwory z repertuaru dziecięcego różnych kompozytorów lub stosowanie własnych improwizacji instrumentalnych.

Podczas zajęć wykorzystuje się też elementy tańca towarzyskiego polecając szczególnie takie tańce jak: walc angielski, tango, walc wiedeński, rumba, samba, czy też sekwencje tańca nowoczesnego – tańca dyskotekowego. Dzięki stosowaniu tej terapii rozwija się u dziecka motoryczność. Można zaobserwować ten proces w kształtowaniu się siły mięśniowej, w zwiększeniu wydolności fizycznej, skoczności, gibkości czyli zdolności do osiągania dużej amplitudy wykonywanych ruchów, poprawie koordynacji ruchowej [Janiszewski 1993].

Spośród dostępnych metod muzykoterapeutycznych w Polsce wykorzystywanych do pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo, opóźnionymi w rozwoju oraz niepełnosprawnymi, najbardziej rozpowszechniony jest Model Mobilnej Rekreacji Muzycznej Macieja Kieryła. Według tego modelu zajęcia z muzykoterapii tworzy ze sobą pięć etapów: „odreagowanie”, „zrytmizowanie”, „uwrażliwienie”, „relaksacja”, „aktywizacja”. Mają one charakter mobilny, gdyż w zależności od potrzeb „leczniczych” można zmieniać ich kolejność, powtarzać je lub w zależności od sytuacji, redukować. Każda faza spełnia odrębną rolę terapeutyczną.

Fazy Mobilnej Rekreacji Muzycznej:

1. Faza „odreagowania” (polega na zapoczątkowaniu procesu redukcji wzmożonego napięcia psychofizycznego):
 - marsz w miejscu z wyrzutem rąk do przodu, okrzyki „pięknie, pięknie”, „jeszcze, jeszcze”, „hej hop...”;
 - przedstawienie się z wyklaskaniem swojego imienia;
 - hasło: „hip, hip”, odpowiedź „hurra”;
 - marsz w miejscu wraz z słowami „tup, tup, tup i...” „hop” (podskok);
 - w parach, trzymając się za ręce należy zrobić przysiad;
 - dmuchanie w papierowe paski;
 - zabawy z gazetami (gniecie kul, podrzucanie, rzucanie do celu, do kolegi);
 - wykonanie oddechu terapeutycznego (ponoszenie wyprostowanych rąk do góry przy jednoczesnym nabieraniu powietrza no-

Przeciwdziałanie przemocy i agresji

sem, a następnie opuszczanie rąk bokiem przy jednoczesnym wypuszczaniu powietrza ustami).

2. Faza „rytmizacji” (podczas jej trwania ma miejsce integracja przez skoordynowany rytm, muzykowanie na instrumentach perkusyjnych oraz ruch):
 - krótkie ćwiczenia muzyczno-ruchowe np.: wyklaskiwanie rytmu śpiewnej lub słuchanej piosenki, gra na drewnianych pałeczkach do słuchanej piosenki, chodzenie, bieganie, podskoki dopasowane do muzyki);
 - wykonanie oddechu terapeutycznego (ewentualnie ćwiczenia emisyjne).
3. Faza „uwrażliwienia” (obejmująca kontakt uczestników z aktywnością o charakterze muzycznym, plastycznym lub poetyckim) – ekspozycja zadań związanych z:
 - percepcją muzyki (rozpoznawanie instrumentu);
 - ekspresją (zabawy ruchowe z rekwizytami – piłki, chusty, płótno, liście, balony, wstążki itp.);
 - plastyką (malowanie muzyki lub do muzyki)
 - wykonanie oddechu terapeutycznego.
4. Faza „relaksacji” (polegająca na nauce różnych form odpoczynku):
 - ćwiczenia izometryczne – napinanie i rozluźnianie mięśni;
 - trening relaksacyjny z elementami wizualizacji;
 - słuchanie muzyki relaksacyjnej.

Trzeba pamiętać, że po relaksacji nie należy zbyt szybko pionizować uczestników.
5. Faza „aktywizacji” (proponuje się uczestnikom zajęć działania muzyczne, ruchowe, korektywne, w których mają szansę ujawnić się zdolności twórcze dziecka):
 - ekspresyjne poruszanie się w rytm dyskotekowej muzyki, podskakiwanie, wesoła zabawa grupowa;
 - zabawy z balonami, gumą;
 - śpiew.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

Metoda Mobilnej Rekreacji Muzycznej szczególne zastosowanie znalazła w warunkach szpitalnych. Efekty jej stosowania to m.in. ujawnianie się i zredukowanie wzmożonych napięć psychofizycznych, obniżenie poziomu lęku, poprawa komunikacji z otoczeniem, wzmocnienie motywacji do leczenia i rehabilitacji, wzrost aktywności życiowej [Kierył 1996; Holeksa 2001].

Termin mózgowe porażenie dziecięce (mpdz) oznacza uszkodzenie mózgu na etapie wczesnego rozwoju dziecka w ontogenezie (okres prenatalny, periantalny i postnatalny – wkrótce po urodzeniu), którego wynikiem jest dysfunkcyjność narządów ruchu i deformacja ciała. Ewa Mazanek podaje, iż „mózgowe porażenie dziecięce należy do zespołów zaburzeń organicznych i czynnościowych mózgu, manifestujących się występowaniem nieprawidłowych napięć mięśniowych – niedowładów lub porażań, ruchów mimowolnych, trudnościami w utrzymaniu równowagi i zborności ruchów” [Mazanek 1995, s. 46]. Muzykoterapia w odniesieniu do dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i mózgowym porażeniem dziecięcym z jednej strony obejmuje stymulację emocjonalną, z drugiej natomiast stymulację zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych i społecznych. Bardzo często proponowane ćwiczenia i zabawy serwowane dziecku w trakcie zajęć są wypadkową poszukiwań terapeutów opartych na intuicji. Niezwykle trudno jest wyszukać w literaturze fachowej gotowych sposobów oddziaływań muzykoterapeutycznych i dostosować je do możliwości psychofizycznych dziecka z taką niepełnosprawnością. W tej sytuacji, zdaniem Janiny Doroszewskiej: „...oddziaływanie terapeutyczne powinno być ukierunkowane na ożywianie procesów korowych poprzez stwarzanie dziecku sytuacji dostarczających jak największej ilości doświadczeń i przeżyć oraz wiązanie ich z ich z doświadczeniami podobnego typu zaistniałymi poprzednio. Usprawnia to siłę, równowagę, ruchliwość i pobudliwość procesów korowych, sprzyja prawidłowemu ukształtowaniu układu sygnałowego, utrwalaniu się połączeń czasowych oraz zdolności analizy i syntezy...” [Doroszevska 1981].

Głęboko ograniczone możliwości w zakresie funkcji poznawczych i motorycznych uniemożliwiają stosowanie tradycyjnych form oddziaływań muzykoterapeutycznych opartych na aktywności muzyczno-

ruchowej. Działania terapeutyczne na tym etapie powinny zatem pobudzać, ożywiać dziecko, prowokować do aktywności poznawczej, np. ćwiczeniu funkcji pamięciowych służą proponowane w zajęciach sygnały muzyczne, słowne i obrazkowe wiązane z określonymi czynnościami, wywoływanie umownych reakcji na bodźce, odtwarzanie coraz dłuższych i trudniejszych wzorów rytmicznych, melodycznych i kompleksów ruchowych. Ćwiczenia wrażeniowo-ekspresyjne pobudzają dzieci do spontanicznych reakcji głosowych i ruchowych na bodźce muzyczne: płynność, skoczność, głośność, szybkość. Wskaźnikami takich reakcji może być uśmiech, sygnały parafoniczne (pisk, krzyk, pojękiwania, wokalizacja), ożywienie ruchowe, zmiany fizjologiczne (zaczerwienienie skóry, pocenie się, szybszy oddech itd.). Mogą one mieć wartość komunikacyjną, informując nas o stanie emocjonalnym i potrzebach dziecka w danej chwili. Systematyczne stosowanie tych samych bodźców na wykrycie preferencji dziecka w zakresie ich odbioru umożliwia wywoływanie sytuacji sprzyjających powstawaniu prostego dialogu z dzieckiem. Należy go podtrzymywać poprzez wzmocnienia reakcji dziecka taką samą reakcją.

Terapeuta obejmujący troską dzieci upośledzone umysłowo winien umożliwić im wypowiedzi twórcze – samodzielny ruch będący interpretacją muzyki instrumentalnej, samodzielne zabawy rekwizytami. Aktywność twórcza u dzieci stanowi spontaniczną, nie zaś racjonalną interpretację emocji, a często wyobraźni i dlatego jest dostępna dzieciom upośledzonym umysłowo. Ćwiczenia uplastyczniające inteligencję (ruch, głos) oraz usprawniające spostrzeganie słuchowe i wzrokowe umożliwiają korygowanie warunków negatywnych i rozwijanie cech pozytywnych – funkcji najmniej uszkodzonych lub odchylonych dodatnio, co ułatwia dzieciom przystosowanie się do życia wśród normalnych rówieśników [Stadnicka 1998, s. 15].

Autyzm jest zaburzeniem rozwojowym często określanym mianem rozległego zaburzenia rozwoju. Termin rozległy oznacza, że opóźnienie w niektórych obszarach rozwoju będzie wpływało, wraz ze wzrostem, na inne obszary rozwoju, powodując deficyty funkcjonowania. Ponieważ jest to zaburzenie rozwojowe, symptomy autyzmu tkwiące w danej osobowości będą się różnie objawiały w różnym wieku, niektóre aspekty

będą zanikały wraz ze wzrostem, zaś inne będą się pojawiały [Berger 2002].

Dzieci z autyzmem charakteryzują się nieprawidłową komunikacją międzyludzką, niezdolne są do tworzenia odpowiednich relacji społecznych oraz posiadają obniżony poziom możliwości funkcjonowania intelektualnego. Ponadto mają zaburzoną sferę emocjonalną oraz poznawczą. Poprzez działania muzykoterapeutyczne dzieci autystyczne mogą nabyć praktyczne zachowania w zakresie komunikacji, koncentracji, percepcji słuchowej czy motorycznej. Pracując z dziećmi autystycznymi możemy zauważyć jak ważnym elementem muzycznym jest rytm. To czynnik porządkujący, powtarzający się przez pewien czas, a zatem przewidywalny – a dzięki temu mogący dawać poczucie bezpieczeństwa. Rytm często towarzyszy dzieciom autystycznym przy wykonywaniu ruchów stereotypowych (możliwość rozładowania nagromadzonego napięcia), dlatego też wykazują one szczególne zainteresowanie nim [Knapik 2012, s. 18].

Swobodna gra na instrumentach z terapeutą sprawia, że dzieci autystyczne stopniowo uczą się naśladować (rodzaj gry, sposób wydobywania dźwięków) oraz powtarzać odpowiednie wzorce muzyczne, potrzebne w komunikacji niewerbalnej (pytanie – terapeuta gra na danym instrumencie i w sposób sugestywny czeka na odpowiedź dziecka, które gra na jednym z instrumentów perkusyjnych). Improwizacja instrumentalna lub wokalna (śpiewanie piosenek, różnych kombinacji spółgłosek, samogłosek, naśladowanie dźwięków) wyzwała spontaniczną aktywność u dziecka. Obserwując te zachowania, terapeuta wykorzystuje zdolności muzyczne dziecka, jego przeżycia, współuczestnicząc i nadając odpowiednią strukturę w muzycznym w działaniu. Wspólne tworzenie muzyki powoduje również poprawę umiejętności motorycznych (odpowiednie chwytanie pałeczki, uderzanie w membranę, klaskanie, uderzanie stóp o podłogę oraz sensomotorycznych (koordynację bilateralną) [Wheeler, Shultis, Polen 2005, s. 81].

Przetwarzanie materiału muzycznego wpływa na zapamiętywanie schematów, ale jednocześnie daje możliwość modyfikowania go stopniowo, przyzwyczajając dzieci autystyczne do zmian. Wzmacnia i poprawia nawiązywanie kontaktu z rówieśnikami, przez co daje satysfakcję ze wspólnego grania i zabawy. Muzykoterapia przyczynia się do wzro-

stu mowy tych dzieci, likwidacji zaburzeń komunikacyjnych oraz zdecydowanie zmniejsza występowanie echolalii z 95% do 10%. Według Jacka Błeszyńskiego muzyka ułatwia zdobywanie przez dziecko doświadczeń sensorycznych, dotykowych i słuchowych, odczuwanie wydobywanego dźwięku oraz słuchanie i porównanie siły włożonej w uderzenie. Słuchanie muzyki w trakcie relaksacji pomaga dziecku autystycznemu w obniżeniu napięcia, redukcji niepokoju, pobudliwości oraz pozwala na lepszą poprawę świadomości własnego ciała. Muzykoterapia ułatwia również opanowanie podstawowej wiedzy i może wpływać na lepsze przystosowanie do życia w społeczeństwie [Błeszyński 2005, s. 62].

Dziecko z wadą słuchu ma potencjalne możliwości przeżywania muzyki i czerpania płynących stąd radości. Ograniczona lub uniemożliwiona percepcja i ekspresja muzyczna, muzyczno-ruchowa i werbalna wyznaczają terapeutom specjalne techniki pracy przekładające zjawiska muzyczne na odbierany czuciowo i postrzegany wzrokowo przez dziecko język wibracji, dotyku, ruchu i obrazu. Każde napięcie emocjonalne posiada swoją funkcję somatyczną w organizmie. Toteż czasem wystarczy tylko sprawny analizator słuchu, by uzyskać zamierzony efekt. W przypadku niesprawności tego kanału stosuje się dodatkowe bodźce np. rytmiczne kołysanie na dużej piłce pozwalające na percepcję rytmu i tempa kanałem czuciowym i kinestetyczno-ruchowym. Ruchome podłoża umożliwiają terapeutom przekazywanie dziecku wibracji i ruchu będących odpowiednikami zjawisk występujących w brzmiącej muzyce: artykulacja legato (płynnie) i staccato (skocznie), kontrasty i stopniowe zmiany w dynamice i tempie. Wrażenia wibracyjne może też odbierać dziecko leżąc na brzmiącym pianinie lub fortepianie, będąc przytulone do mostka śpiewającego lub mówiącego terapeuty trzymającego je na kolanach oraz trzymając dłoń mówiącej lub śpiewającej osoby. Podczas ćwiczeń muzyczno-ruchowych dzieciom z wadą słuchu i koncentracją wzrokową niezbędna jest pomoc polegająca na stymulacji rytmicznej ciała. Terapeuta ujmując ręce dziecka i rytmicznie nimi klaszcze; ustawia dziecko obok siebie, ujmując przedramiona (ręce dziecka ugięte w łokciach) i rytmicznie, zgodnie z tempem muzyki, prowadzi je maszerując, biegnąc, przytulając, podskakując itp. Zdarza się, że muzyka jest jedynym najskuteczniejszym sposobem wyzwiania pozytywnych emocji. Sprzyja

to w podejmowaniu prób wchodzenia w kolejne interakcje z dzieckiem [Stadnicka 1998, s. 15–17; Zalewski 2008, s. 34–35].

Inną formą wspomagania rozwoju z wykorzystaniem terapii muzyką jest zastosowanie w przebiegu zajęć aparatury wibro-akustycznej. Ma ona szczególne zastosowanie w pracy z osobami niesłyszącymi, ale także poleca się ją dzieciom autystycznym czy osobom dotkniętym porażeniem mózgowym. Jednym z urządzeń przeznaczonych do terapii wibro-akustycznej jest aparatura Musica Medica, która transmituje dźwięki w postaci elektronicznej i przetwarza je na drgania przekazywane do organizmu za pomocą przetworników elektrowibracyjnych bezpośrednio przykładanych do ciała. Aparat ten wzmacnia i rozdziela muzyczne sygnały dźwiękowe do słuchawek oraz do dwóch przetworników. Dodatkowe wyposażenie stanowi magnetofon lub odtwarzacz CD, słuchawki oraz transformator [Stadnicki 2000, s. 137–139]. Również w terapii tej stosowane są łóżka, które podlegają wibracji i przenoszą je na powierzchnię całego ciała. Na terapię wibroakustyczną składa się korelacja dwóch bodźców – spokojna muzyka oraz pulsujące sinusoidalnie tony o niskiej częstotliwości. Przeciwwskazania do stosowania tej metody stanowią ostre stany zapalne, psychozy czy niedociśnienie. W kwestiach związanych z pracą z niepełnosprawnymi dziećmi mówi się o pozytywnych skutkach stosowania tego rodzaju terapii np. w odniesieniu do osób autystycznych. Pod jej wpływem zaobserwowano, że w większym stopniu tolerują one dotyk. Natomiast podczas zajęć z dziećmi z porażeniem mózgowym terapię wibroakustyczną poleca się łączyć z fizjoterapią [Szulc 2000, s. 98–101].

Muzyka stanowi dla niewidomych i słabowidzących najbardziej dostępną ze wszystkich sztuk pięknych. Wpływa ona na emocje, a także reakcje fizjologiczne, przez co porządkuje i harmonizuje sferę psychomotoryczną. Według Pawła Cylulki: Muzykoterapia niewidomych i słabowidzących (tyflomuzykoterapia) jest jedną z form psychoterapii i fizjoterapii, stosującą w wieloraki sposób materiał muzyczny oraz zjawiska akustyczne w celu regulowania zaburzonych funkcji jednostki oraz przystosowania jej do życia w warunkach zupełnego braku lub ograniczonego działania analizatora wzrokowego” [Cylulko 1996, s. 75–77]. Muzyka oddziałuje na dziecko dostarczając mu m.in. informacji poznawczych

(poznanie przedmiotów i zjawisk), orientacyjnych (orientacja w przestrzeni), kontrolnych (w aspekcie działań praktycznych) i komunikatywnych. Ponadto ma ona swoje odbicie w doznaniach emocjonalno-estetycznych dziecka. Obserwowanie uczestnika zajęć pozwala również na zebranie materiału diagnostycznego potrzebnego w dalszej jego wielokierunkowej terapii.

Najważniejsze cele muzykoterapii skierowanej do osób z deficytem wzroku to motywowanie ich do aktywności poznawczej i ruchowej, doskonalenie zmysłów, ułatwianie samoakceptacji, budowanie wiary we własne siły, wyrabianie zaradności i samodzielności, zdobywanie kompetencji społecznych, rozwijanie zainteresowań i zdolności muzycznych. W terapii wykorzystuje się techniki typowo muzykoterapeutyczne, a także psychoterapeutyczne oraz niektóre elementy zaczerpnięte z systemów wychowania Emila. Jaquesa Dalcroze'a i Carla Orffa. Proponowane formy aktywności na zajęciach to śpiewanie piosenek, muzykowanie elementami dźwiękonaśladowczymi (wydobywanie dźwięków za pomocą różnych przedmiotów codziennego użytku, dziecięcych zabawek, gestodźwięków, instrumentów własnej konstrukcji), czy gra na instrumentach perkusyjnych. Dzieci słuchają także muzyki, wykonują ćwiczenia słuchowe, biorą udział w zabawach muzyczno-ruchowych, tańczą, czy ćwiczą poczucie rytmu (echo rytmiczne, zabawy rytmiczne). Ponadto zajęcia te to okazja do ćwiczeń mowy i percepcji dotykowej. Rozwijają one również umiejętności twórcze wychowanków przez proponowanie im różnego rodzaju improwizacji wokalnych, instrumentalnych, muzyczno-ruchowych, czy ekspresji o charakterze plastycznym. Sesje muzykoterapeutyczne są okazją do poznania technik parateatralnych takich jak psychodrama czy pantomima. Na zajęciach nie może zabraknąć relaksu z podkładem muzycznym, a także dyskusji terapeutycznej. Ta ostatnia przyjmuje formę swobodnej rozmowy lub dyskusji kierowanej przez terapeutę w zależności od potrzeb uczestników zajęć i realizowanych celów terapeutycznych. Grupowe zajęcia muzykoterapeutyczne dla niewidomych i słabowidzących dzieci są przydatnym narzędziem stosowanym dla rehabilitacji osób z deficytem wzroku [Cylulko 1998].

Zaburzenia emocji i zachowania bywają rozumiane bardzo różnie. Określenie to stosuje się w wielu naukach – pedagogice, socjologii, reso-

cializacji, psychologii, psychiatrii, kryminalistyce, muzykoterapii – i w ich kontekście definiowane jest ono na wiele sposobów. W perspektywie pedagogicznej zaburzenia zachowania mogą być, w pewnym uproszczeniu, traktowane jako: „...odchylenia od zasad moralnych i zwyczajów przyjętych w danym środowisku, są niemożnością podporządkowania się stawianym wymaganiom” [Krywult 1987, s. 20]. Henryk Cudak nieprzystosowaniem społecznym nazywa: „...negatywnym układem postaw wobec jednostek, grup społecznych, społeczeństwa, wartości i rzeczywistości zewnętrznej lub też cechami charakteru, które skłaniają jednostkę do zachowań niezgodnych – aspołecznych – w stosunku do wzorów i wzorców zachowań, norm przyjętych przez ogół społeczeństwa” [Cudak 1998, s. 54].

Potencjał muzykoterapii w kontekście pracy z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami emocji i zachowania został dostrzeżony już w początkowej fazie jej istnienia, jako współczesnej dyscypliny naukowej. Już w początkach XX wieku, muzyka była obecna między innymi w amerykańskich programach resocjalizacyjnych – legendarna postać jazzu Louis Armstrong gry na trąbce nauczył się podczas kilku lat spędzonych w zakładzie poprawczym, będąc członkiem orkiestry tamtejszej placówki [Piątkowski (red.) 2005]. W Polsce wychowawcze funkcje muzyki w resocjalizacji także dostrzeżono i poddawano badaniom. Interesujące wydają się propozycje Teresy Żychowskiej, która na podstawie eksperymentu przeprowadzonego w zakładzie poprawczym dla dziewcząt konstruowała dwuelementowy model oddziaływania przez muzykę. Element pierwszy stanowi w nim dodatkowa godzina szkolnych zajęć muzycznych realizowanych zgodnie ze specjalnie opracowanym programem. Element drugi to organizacja w placówce tzw. klubu miłośników muzyki różnych gatunków – zarówno z nagrań, jak i na żywo (w wykonaniu wychowanków oraz muzyków zawodowych), muzykowanie na instrumentach prowadzące do występów publicznych, śpiewanie piosenek, zajęcia muzyczno-ruchowe, improwizacja muzyczna, spotkania dyskusyjne, redakcja gazetki o tematyce muzycznej, czyli aktywności, których większość włącza się w dzisiejsze oddziaływania muzykoterapeutyczne [Żychowska 1983].

Funkcja zajęć muzykoterapeutycznych w tym wypadku nosi miano funkcji rozwojowej i związana jest ze wspomaganiem indywidualnego rozwoju osobowego. Ponadto zajęcia są okazją do stwarzania sytuacji wychowawczych bogatych w pozytywne wzorce osobowościowe, godne naśladowania (funkcje wychowawcze). Funkcja integracyjna interpretowana jest jako ułatwianie kontaktów interpersonalnych oraz podtrzymywanie już istniejących, integrowanie grupy, czy wspieranie współdziałania. Ponadto zajęcia muzykoterapeutyczne w placówce specjalnej spełniają funkcję rekreacyjno-ludyczną przez zaspokajanie potrzeby zabawy, dostarczanie atrakcyjnych form spędzania czasu dostosowanych do aktualnych możliwości dzieci i młodzieży. Funkcja estetyczna zaspokajana jest przez pobudzanie i kultywowanie zainteresowań – w tym przypadku głównie muzycznych [Cylulko 2004, s. 100].

Jednak pomimo upływu kilku dekad i potwierdzenia sensu działań muzycznych w polskich placówkach poprawczych, wychowawczych czy socjalizacyjnych, muzykoterapia wciąż jest marginalizowanym elementem ich programu; część instytucji nie ma w ogóle regularnych zajęć o takim profilu.

Uwagi końcowe

Muzykoterapia wydaje się szczególnie użyteczną i dogodną formą terapeutycznego oddziaływania skierowanego do dzieci i młodzieży – ze względu na stosunek młodych ludzi do jej podstawowego narzędzia, tj. muzyki. Ogólnie rzecz biorąc, jest ona kojarzona z pozytywną, rozrywkową stroną życia. Dla dzieci łączy się często z zabawą i przyjemnością, może się również znakomicie wpisywać w warunki działania różnych instytucji tworzonych z myślą o dzieciach i młodzieży specjalnej troski, takich jak między innymi: oddziały szpitalne, szkoły, świetlice, ośrodki szkolno-wychowawcze, specjalne ośrodki wychowawcze, placówki opiekuńczo-wychowawcze typu rodzinnego, socjalizacyjnego i interwencyjnego, placówki wsparcia dziennego, zakłady poprawcze, ośrodki wspierania rodzin itd.

Przedstawione wyżej formy działań muzykoterapeutycznych skierowane do dzieci specjalnej troski, aby były skuteczne wymagają wła-

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

ściwego zaplanowania oraz prowadzenia. Zaburzenia, niedojrzałość emocjonalna i dezorientacja dzieci oraz ich obniżona sprawność wpływają na sposób reagowania i hamują efektywność pracy nauczyciela. Rola wychowawcy i pedagoga w pracy z dziećmi specjalnej troski wymaga specyficznych zdolności i umiejętności, a przede wszystkim gruntownej znajomości podopiecznych. Zadaniem terapeuty jest uzupełnić program wychowawczy i edukacyjny o takie formy aktywności, które przyczynią się do wzmocnienia osobowości dziecka, uwolnienia go od zahamowań emocjonalnych i ograniczenia problemów wychowawczych. Terapeuta podczas ćwiczeń powinien stać się równorzędnym partnerem, przejawiać empatyczne zachowanie, być odpowiedzialny, uważny i zdecydowany do działania. Cechą pożądaną muzykoterapeuty jest elastyczność pozwalająca na dostosowanie zajęć do sprawności intelektualnej i fizycznej uczestników.

W sesji muzykoterapii uczestniczyć może każda osoba, bez względu na poziom jej umiejętności muzycznych, stopień niepełnosprawności, czy rodzaj zaburzeń. Przeciwwskazania odnoszą się jedynie do osób cierpiących na tzw. epilepsję muzykogenną oraz w przypadkach ostrych stanów psychiatrycznych. Dla terapeuty oraz dla efektywności terapii liczy się przede wszystkim sam proces, zaangażowanie uczestników. Z tego względu śpiewu, czy improwizacji muzycznych powstających w czasie sesji muzykoterapii nigdy nie ocenia się w kategoriach artystycznych czy estetycznych [Konieczna 2007, s. 53; Nordoff, Robbins 2008, s. 122].

Dzięki podejmowanym działaniom muzykoterapeutycznym utrwalane są u wychowanków określone wiadomości i umiejętności, które przydadzą się im w innych placówkach i ośrodkach, a także w dalszym życiu. O ich roli P. Cylulko pisał: „Zajęcia muzykoterapeutyczne usprawniają osoby niepełnosprawne pod względem fizycznym, motorycznym, psychologicznym, intelektualnym i społecznym – dając im szansę do lepszego funkcjonowania, optymalnie przystosowując je do otoczenia fizycznego oraz integrując z pełnosprawnym społeczeństwem” [Cylulko 2003, s. 24].

Bibliografia

- Berger D., (2002), *Music Therap, sensory Integration and the Autistic Child*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Błęszyński J., (2005), *Terapia wspomagająca rozwój osób z autyzmem*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Bruscia K., (1998), *Defining music therapy*, Gilsum, Barcelona Publishers.
- Bunt L., (1999), *Music therapy – an art beyond words*, Routledge, London.
- Cesarz H., (2000), *Psychoterapeutyczne funkcje muzyki u chorych na serce w warunkach oddziału szpitalnego*, Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu nr 76, Wrocław.
- Cudak H., (1998), *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach, Kielce.
- Cylulko P., (1996), *Tyflomuzykoterapia jako forma stymulacji rozwoju małych dzieci*, [w:] G. Walczak (red.), *Problemy wczesnej rehabilitacji niewidomych i słabowidzących dzieci*, WSPS, Warszawa.
- Cylulko P., (1998), *Muzykoterapia w rehabilitacji ruchowej dzieci niewidomych i słabowidzących*, Wydział Nauk Medycznych PAN, Warszawa.
- P. Cylulko, (2003), *Rola muzykoterapii w procesie usprawniania niepełnosprawnych pacjentów*, „Muzykoterapia Polska” nr 1, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław.
- Doroszewska J., (1981), *Pedagogika specjalna, t. I*, Ossolineum, Wrocław.
- Galińska E., (1988), *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu nr 45, Wrocław.
- Galińska E., (1990), *Muzykoterapia*, [w:] L. Hanek (red.), *Arteterapia*, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław.
- Galińska E., (1992), *Historia poglądów na lecznicze działanie muzyki*, „Albo-albo, Inspiracje jungowskie” nr 1.
- Galińska E., (1995), *Muzykoterapia*, [w:] A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa.
- Holeksa M., (2001), *Mobilna Rekreacja Muzyczna w realizacji przedmiotu „muzyka” w grupie dzieci niepełnosprawnych*, [w:] W. Dykcik, B. Szychowiak (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Janiszewski M., (1993), *Muzykoterapia aktywna*, PWN, Warszawa-Lódź.
- Konieczna-Nowak L., (2013), *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Kierył M., (1996), *Muzyczna apteczka, czyli profilaktyka i terapia muzyczna na co dzień*, Warszawa.

POLITYKA ZAGROŻEŃ DZIECI I MŁODZIEŻY

- Kierył M., (2004), *Elementy terapii i profilaktyki muzycznej*, Warszawa.
- Knapik S., (2012), *Praca muzykoterapeutyczna z dzieckiem autystycznym – refleksje studentki muzykoterapii*, [w:] W. Karolak, L. Konieczna-Nowak, A. Stefańska (red.), *Terapia przez sztukę*, Polskie Stowarzyszenie Terapii przez Sztukę, Lublin.
- Konieczna E. J., (2007), *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Krywult E., (1987), *Zaburzenia zachowania młodzieży a perspektywa modeli zintegrowanej profilaktyki*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego, Bielsko-Biała.
- Mazanek E., (1995), *Ocena poziomu umysłowego dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, [w:] E. Pisula, J. Rola (red.), *Wybrane problemy psychologicznej diagnozy zaburzeń rozwoju dzieci*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiego, Warszawa.
- Natanson T., (1979), *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Nordoff P., Robbins C., (2008), *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*, Impuls, Kraków.
- Piątkowski D., (red), (2005), *Encyklopedia muzyki popularnej. Jazz*. Oficyna Wydawnicza „Atena”, Poznań.
- Raszewska M., Kuleczka W., (2009), *Muzyka otwiera nam świat*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Stadnicka J., (1998), *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa.
- Stadnicki A., (2000), *Zastosowanie muzykoterapeutycznej aparatury akustyczno-wibracyjnej w pedagogice*, Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu nr 76, Wrocław.
- Szulc W., (2000), *Terapia wibroakustyczna*, „Almamater” 4/33, Lublin.
- Szulc W., (2005), *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Wheeler B., Shultis C., Polen C., (2005), *Clinical training guide for the student music therapist*, Gilsum: Barcelona Publishers.
- Zalewski M., (2008), *Muzyczna zabawa*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
- Zieliński M., (2011), *Słownik filozofii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Buchmann Sp. z o.o., Warszawa.
- Żychowska T., (1983), *Wychowawcze funkcje muzyki w resocjalizacji nieletnich*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacyjnej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.