TOM
XXIV
1/2021

Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

Pod redakcją Stefanii Walasek, Ewy Jurczyk-Romanowskiej i Ewy Musiał

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXIV (1/2021)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXIV (1/2021)

Pod redakcją
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ
Ewy MUSIAŁ

Wrocław 2021

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Sekretarz redakcji
Ewa MUSIAŁ

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

Redaktorzy tematyczni
Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Ewa MUSIAŁ

Zespół Redakcyjny
Aleksandra ASZKIEŁOWICZ, Sylwia BOKUNIEWICZ, Joanna DARDA-GRAMATYKA,
Beata DZIAŁA, Krystyna DZIUBACKA, Joanna GOLONKA-LEGUT,
Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK, Luba JAKUBOWSKA,
Marta KONDRACKA-SZALA, Anna KORYCIŃSKA, Marta KOSZCZYC,
Piotr KWIATKOWSKI, Joanna MALINOWSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK,
Ewa MUSIAŁ, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA, Kamila WYLĘGŁY

Redakcja językowa i korekta
Joanna DARDA-GRAMATYKA, David HARROLD
Anna KORYCIŃSKA, Anna LUBIŃSKA, Kamila WYLĘGŁY

Skład i łamanie
Robert BŁASZAK

Projekt okładki
Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:
Franciszek Wędrychowski, *Szkoła w wiejskiej chacie* (ok. 1900)

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

Adres redakcji
Instytut Pedagogiki Uniwersytet Wrocławski
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław

Wydanie publikacji sfinansowane przez EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska
Wersja drukowana jest wersją pierwotną.
Wersja elektroniczna jest dostępna na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa:
druk-24h.com.pl
ISBN 978-83-963802-3-4
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Od Redakcji 9

Monika LEWICKA
Matka Polka Pandemiczna – życie codzienne współczesnych matek w czasie pandemii 13

Marta KRASUSKA-BETIUK, Paulina DROPIA
Blaski i cienie edukacji domowej w przekonaniach praktykujących ją matek 25

Kinga KUSZAK, Anna BASIŃSKA
Rozmowa z dzieckiem w rodzinie w perspektywie przyszłych pedagożek 47

Ewa BOCHNO
Rozmowa ponownie czy rozmowa od nowa? Rozmowa jako niezbędny warunek stworzenia „nowej" szkoły po pandemii 61

Aneta KLEMENTOWSKA
Pandemia COVID-19 a realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w wiejskich rodzinach wielodzietnych – wybrane problemy 71

Sławomira KAMIŃSKA-BEREZOWSKA
Bezpieczeństwo pracy zdalnej w oświacie w dobie pierwszej fali COVID-19 a konflikt ról zawodowych i rodzinnych – refleksje z badań 91

Sławomir SOBCZAK, Tamara ZACHARUK
Predykcja oceny lekcji online w kontekście bierności i aktywności podczas zajęć oraz dodatkowego zaangażowania uczniów szkół ponadpodstawowych w czasie pandemii 107

Sylwia JASKULSKA, Barbara JANKOWIAK, Mateusz MARCINIAK, Michał KLICHOWSKI
Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach uczniów i uczennic: ocena relacji szkolnych i jej uwarunkowania 133

Anna SOBCZAK
Praca zdalna w warunkach pandemii COVID-19. Problemy efektywności i nierówności społecznych 147

Beata PIETKIEWICZ-PAREEK
Wpływ pandemii COVID-19 na tradycyjną rodzinę połączoną „joint family" w Indiach 161

Barbara GRABOWSKA, Wiktoria MALAWSKA, Luba ŚLÓSARZ
Zachowania zdrowotne u uczniów klas licealnych w czasie pandemii COVID-19 177

Mirosław KOWALSKI
Zdrowie dzieci i młodzieży jako produkt medialny? (analizy i refleksje) 187

Hubert TOMKOWIAK
ACE study *jako istotny drogowskaz dla kierunku działań edukacyjnych i profilaktycznych w systemie oświaty* 199

Bożena KANCLERZ
Wyzwania i perspektywy pracy z młodzieżą w obliczu reformowania systemu ochrony zdrowia 219

Agnieszka TWARÓG-KANUS
Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku 233

Marta MAKAREWICZ
Sposoby wspierania motywacji do uczenia się w alternatywnym modelu edukacji – perspektywa rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym 253

Karolina KANTYKA-DZIWISZ
Oddziaływanie procesu muzykoterapeutycznego na funkcjonowanie rodziny dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych 273

Justyna ŚWIERCZYŃSKA, Beata PAWŁOWSKA, Izabela CHOJNOWSKA-ĆWIĄKAŁA, Beata TROCZYŃSKA
Psychologiczna charakterystyka perfekcjonizmu u młodzieży 285

Paulina PERET-DRĄŻEWSKA
Popularyzacja wiedzy na temat specyfiki rozwojowej okresu adolescencji w środowisku rodzinnym 301

Ewa MUSZYŃSKA
Przyjęcie do rodziny zastępczej jako krytyczne wydarzenie w życiu dziecka 311

Natalia GŁÓDŹ
Wartość w rodzinie czy rodzina jako wartość? – w perspektywie pracy socjalnej 333

Alfabetyczny spis Autorów 347

Indeks 353

Contents

From the editorial board 11

Monika LEWICKA
Polish Pandemic Mother – everyday life of modern mothers during the pandemic . . . 13

Marta KRASUSKA-BETIUK, Paulina DROPIA
The lights and shadows of home-schooling in the beliefs of mothers 25

Kinga KUSZAK, Anna BASIŃSKA
Conversation with a child in the family in the perspective of future educators . . . 47

Ewa BOCHNO
Re-conversation or new conversation? Conversation as a necessary condition for creating a „new" school after the pandemic 61

Aneta KLEMENTOWSKA
The COVID-19 pandemic and the execution of care-providing and educational functioning in rural multi-child families – selected issues 71

Sławomira KAMIŃSKA-BEREZOWSKA
The safety of remote working in education during the first COVID-19 wave vs. the conflict of teachers' professional and family roles 91

Sławomir SOBCZAK, Tamara ZACHARUK
Online lessons evaluation prediction in the context of passivity and activity during the classes, and additional engagement of upper secondary students during the pandemic . 107

Sylwia JASKULSKA, Barbara JANKOWIAK, Mateusz MARCINIAK, Michał KLICHOWSKI
Distance education during the COVID-19 outbreak in the experiences of Polish students: the assessment of school relationships and its determinants 133

Anna SOBCZAK
Remote work in the COVID-19 pandemic. Issues of efficiency and social inequality 147

Beata PIETKIEWICZ-PAREEK
Impact of the COVID-19 pandemic on the dynamics of the traditional „joint family" in India 161

Barbara GRABOWSKA, Wiktoria MALAWSKA, Luba ŚLÓSARZ
Health-promoting behaviours of middle and high school students during the COVID-19 pandemic 177

Mirosław KOWALSKI
Child and youth health as a media product? (considerations and reflections) . . 187

Hubert TOMKOWIAK
ACE study *as an important signpost for the direction of educational and preventive activities in the education system* 199

Bożena KANCLERZ
Challenges and perspectives for youth work in the face of health care reform . . 219

Agnieszka TWARÓG-KANUS
Solving conflict situations by parents of visually impaired children 233

Marta MAKAREWICZ
The ways of supporting motivation to learn in alternative model of education – the perspective of parents of students at a younger school age 253

Karolina KANTYKA-DZIWISZ
The impact of the music therapy process on the functioning of a family of a child with special educational needs 273

Justyna ŚWIERCZYŃSKA, Beata PAWŁOWSKA, Izabela CHOJNOWSKA-ĆWIĄKAŁA, Beata TROCZYŃSKA
Psychological characteristics of perfectionism in youth 285

Paulina PERET-DRĄŻEWSKA
Popularization of knowledge on the development specifications of adolescence in the family environment 301

Ewa MUSZYŃSKA
Admission to a foster family as a critical event in a child's life 311

Natalia GŁÓDŹ
Value in the family or family as a value? – in a social work perspective 333

Authors in alphabetical order 347

Index 353

Od Redakcji

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

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

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

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

chowania w rodzinie w środowisku polskich teoretyków i praktyków oraz na arenie międzynarodowej,
– integracja środowisk naukowych i przedstawicieli praktyki w Polsce i za granicą.

„Wychowanie w Rodzinie" zostało ujęte w Wykazie czasopism naukowych i materiałów z konferencji międzynarodowych z wynikiem 70 punktów. Czasopismo jest indeksowane w takich bazach czasopism jak: DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus czy IndexCopernicus, dzięki czemu teksty, które się w nim ukazują są coraz częściej cytowane w środowisku akademickim. „Wychowanie w Rodzinie" jest czasopismem Open Access, co oznacza, że cała treść jest objęta wolnym dostępem bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat przez użytkowników lub reprezentowane przez nich instytucje. Użytkownicy są uprawnieni do czytania, pobierania, kopiowania, rozpowszechniania, drukowania lub linkowania pełnych wersji tekstów artykułów bez konieczności uprzedniego uzyskania zgody wydawcy lub autora. Uprawnienie to jest zgodne z definicją Open Access sformułowaną przez BOAI (Budapest Open Access Initiative) oraz polskim prawem autorskim. Artykuły publikowane są w oparciu o licencję CC-BY-SA 4.0 (Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach 4.0), wyrażającą się w wymogu każdorazowego podania nazwiska autora oraz miejsca pierwszej publikacji.

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

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał

From the editorial board

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

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

The journal was established with the following aims:

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

"Family Upbringing" has been included in the List of Scientific Journals and Materials from International Conferences (Wykaz czasopism naukowych i materiałów z konferencji międzynarodowych) with a score of 70. The journal is ranked in such journal lists as DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus and Index Copernicus, which is why the papers published therein are increasingly more frequently quoted in academia. "Family Upbringing" is an Open Access journal, which means that the entire content can be accessed free of charge by users and the institutions which they represent. The users are entitled to read, download, copy, disseminate, print, and link the full versions of the papers without having to acquire permissions from the authors and the publisher. The rights are compatible with the definition of Open Access formulated by BOAI (Budapest Open Access Initiative) and Polish copyright regulations. The papers are published on the basis of the CC-BY-SA 4.0 (Recognition of the author – on the same conditions 4.0) expressed in the necessity to list the author and the place of the original publication every time.

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

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.013.024

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 26.10.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Monika LEWICKA*

Matka Polka Pandemiczna** – życie codzienne współczesnych matek w czasie pandemii

Polish Pandemic Mother– everyday life of modern mothers during the pandemic

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest ukazanie macierzyństwa w trudnej, kryzysowej sytuacji, w której znalazły się kobiety-matki na skutek pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2. Celem jest również zwrócenie uwagi na konieczność rekonstrukcji codzienności, której musiały dokonać matki, aby poradzić sobie w obliczu nowych trudności: połączeniem życia rodzinnego z pracą zawodową i wsparciem dzieci w edukacji. Artykuł pokazuje również zagrożenia i wyzwania dla macierzyństwa wobec pandemicznej rzeczywistości.

Materiał i metody. W ramach prac nad tekstem posłużono się metodą badawczą *desk research*. Przeanalizowano dane zastane (raporty, informacje dostępne na blogach, rezultaty badawcze) dotyczące problematyki zawartej w tytule.

* **e-mail: Monika.Lewicka@ukw.edu.pl**
Katedra Badań nad Edukacją Estetyczną, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, J.K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska
Department of Aesthetic Education Research, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, J.K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Poland
ORCID: 0000-0001-5685-7861

** Zwrot taki został użyty m.in. w: Stawikowska, E. (2020). *Epidemia uderza w kobiety. Partnerstwo? Brzmi fajnie, ale teraz to prawie niemożliwe*. Pobrane z: https://www.newsweek.pl/polska/epidemia-koronawirusa-uderza-w-kobiety-partnerstwo-fajnie-brzmi-ale-w-teorii/e4pxnv4; WP Kobieta. (2020). *Matka Polka Pandemiczna, czyli Julita Olszewska. „Igi czasem mówi mi, że mogłabym być milsza"*. Pobrane z: https://kobieta.wp.pl/matka-polka-pandemiczna-czyli-julita-olszewska-igi-czasem-mowi-mi-ze-moglabym-byc-milsza-6512557539719297a; Minta, D. (2020). *Pandemiczne matki*. Pobrane z: https://natemat.pl/blogi/dorotaminta/327799,pandemiczne-matki.

Wyniki. Po refleksji na temat kwestii opieki nad dziećmi można dojść do wniosku, że sytuacja związana z pandemią niejako wymusiła rekonstrukcję dotychczasowego życia, w tym ról i zadań matek. Do obowiązków opiekuńczych pracujących matek dołączyły kolejne, dotyczące edukowania dzieci. Pojawiła się nowa kategoria określana jako pandemiczna rzeczywistość, w której istotną rolę zaczęła odgrywać Matka Polka Pandemiczna, zwana też Matką Pandemiczną Wielozadaniową. Gwałtowne zmiany spowodowały, że część kobiet musiała zrezygnować z obowiązków zawodowych albo próbować łączyć je z często całodobowym macierzyństwem. Wycofanie się matek z pracy nie zawsze było spowodowane zachorowaniem, lecz często koniecznością zajęcia się dziećmi. Na podstawie dostępnych raportów warto zauważyć, że w trakcie pandemii 10% Polek straciło pracę, ponadto kobiety częściej niż mężczyźni wykonywały pracę zdalnie, a jednocześnie zajmowały się dziećmi. Pandemia nie zmieniła podziału obowiązków domowych. Panie doświadczały również pogorszenia samopoczucia psychicznego, labilności emocjonalnej, irytacji i podenerwowania.
Wnioski. Pandemia odcisnęła swoje piętno na wielu obszarach życia społecznego, sytuacji gospodarczej i rynku pracy. W dużym stopniu wpłynęła również na rodzinę – w sposób szczególnie dotkliwy na matki, które musiały w nowej, trudnej i niepewnej sytuacji, w niezwykle szybkim tempie dokonać rekonstrukcji życia codziennego. Warto odwołać się do dobrych praktyk – bardzo cenne okazało się zaoferowanie rodzinom bezpłatnych konsultacji psychologicznych. Dobrym rozwiązaniem może być również elastyczność co do miejsca i czasu świadczenia pracy.

Słowa kluczowe: pedagogika, matka, macierzyństwo, dziecko, rodzina, codzienność, pandemia COVID-19.

Abstract
Aim. The aim of the article is to show motherhood in a difficult, crisis situation in which women-mothers found themselves as a result of the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus. The aim of the article is also to indicate the need to reconstruct everyday life, which mothers had to make in order to cope with a new situation, in the relationship between family life, professional work, and support in the child's education. The article also points to the dangers and challenges of motherhood in the face of the pandemic reality.
Material and methods. As part of the work on the text, the desk research method was used. The existing data (reports, information available on blogs, and research results) concerning the issues addressed in the title were analysed.
Results. In the reflection on the issue of childcare, it can be seen that the situation related to the pandemic has somehow forced the reconstruction of the previous life, including the roles and tasks of mothers. The caring tasks of working mothers were augmented by tasks related to the education of children. A new category has appeared, referred to as pandemic reality, in which the Polish Pandemic Mother and the Pandemic Multitasking Mother began to play an important role. Rapid changes have meant that some women had to give up their professional work or try to combine it with, , round-the-clock motherhood. The withdrawal of mothers from the performance of their professional duties wasn't only caused by getting sick, but also as a result of performing parental duties. Referring to the available reports, it is worth pointing out that during the pandemic, 10% of women lost their jobs, and, more often than men, they worked remotely while taking care of children. The pandemic hasn't changed the division of household chores. The women also experienced a deterioration in mental well-being, emotional lability, irritation, and nervousness.

Conclusions. The pandemic has left its mark on many areas of social life, the economic situation, and the labour market. It also had a significant impact on the area of family life - in a particularly severe way on mothers, who had to reconstruct everyday life in a new, difficult, and uncertain situation at an extremely fast pace. It is worth referring to good practices, which indicate that it was extremely valuable to offer families free psychological consultations. Flexibility as to the place and time of work may also be a good solution.

Keywords: pedagogy, mother, motherhood, child, family, everyday life, pandemia COVID-19.

Wprowadzenie

Problematyka macierzyństwa jest przedmiotem zainteresowań badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, zwłaszcza psychologów, socjologów i pedagogów. To zainteresowanie wynika z trudności w utrzymaniu niezachwianej dynamiki procesów związanych z rodzeniem dzieci, oczekiwanej przez społeczeństwa europejskie. Nie jest to jedyny powód. Przyglądanie się macierzyństwu wynika także ze zmian, które nastąpiły w XX wieku w postrzeganiu kobiet i ról pełnionych w rodzinie zarówno przez nie, jak i przez mężczyzn (Włodarczyk, 2009). Anthony Giddens stawia tezę, że „nie ma dzisiaj zmian poważniejszych i bardziej spektakularnych od tych, jakie zachodzą w obrębie małżeństwa, rodziny, życia osobistego i relacji emocjonalnych" (Giddens, 2006, s. 260). Szczególnego znaczenia nabiera troska o macierzyństwo w sytuacji trudnej – w pandemicznej rzeczywistości spowodowanej rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2.

W refleksji na temat koronakryzysu, obejmującego różne sektory życia społecznego, w debatach dotyczących pandemii brakuje jednego zasadniczego zagadnienia – tak jakby było przezroczyste czy niewidoczne. A jednak generuje ono olbrzymie koszty nie tylko ekonomiczne, lecz przede wszystkim społeczne. Chodzi o kwestię opieki nad osobami zależnymi. I choć przepisy o opiece nad dziećmi były jednymi z pierwszych spraw do uregulowania, to jednak nie wybrzmiały wystarczająco głośno. Całkowity *lockdown* gospodarki ujawnił, w jakiej mierze wykonywanie pracy przez pracownika (w tym głównie przez matki) zależy od zapewnienia opieki dzieciom. Ukazał on również, jak istotna jest pomoc osób wspierających rodziców w wykonywaniu przez nich opieki nad potomstwem, w tym pomoc bliskich, np. dziadków (co ważne – nie każdy rodzic miał takie możliwości). Tak więc w sytuacji, w której ogłaszano zamknięcie żłobków, przedszkoli, szkół i innych instytucji opiekuńczych, stało się niemal jasne, że część pracowników będzie zmuszona skorzystać ze zwolnień, aby zająć się dziećmi. Wiele osób nie mogło więc pracować wcale lub w dotychczasowym wymiarze godzin. Wycofanie się z wykonywania swoich obowiązków nie było spowodowane chorobą,

lecz koniecznością pełnienia obowiązków rodzicielskich. Sytuacja ta zdecydowanie częściej występowała wśród kobiet (Godlewska-Bujok, 2020).

Określenie pojawiające się w tytule – Matka Polka Pandemiczna – jest nawiązaniem do toposu Matki Polki. Kształtował on ideał polskiej kobiety przez ponad dwa wieki (i jest nadal obecny w świadomości ogółu społeczeństwa) jako osoby idealnej, pozbawionej egoizmu, całkowicie poświęcającej się dla swojego dziecka i ojczyzny. Matkę Polkę uważano za wzór kobiecości, zdolną do postawy heroicznej. Warto podkreślić, że choć zauważano jej zmęczenie i przeciążenie obowiązkami, to jednak ukazywano ją jako kobietę silną i radzącą sobie ze wszystkim (Sikorska, 2012). Współcześnie – zwłaszcza w kontekście pandemii – topos Matki Polki odnosi się do matki przeciążonej, ale przekonanej o swoich niezastąpionych kompetencjach w wykonywaniu różnych zadań (Imbierowicz, 2012). To kobieta, która pomimo wielu trudności i zadań, radzi sobie doskonale. Matka Polka Pandemiczna pracuje zdecydowanie więcej niż przed pandemią, ma też dodatkowe obowiązki, ponieważ jednocześnie jest menadżerką życia codziennego, zajmuje się domem i utrzymaniem w nim porządku, jest kucharką, a często również terapeutką i nauczycielką.

Macierzyństwo w czasie pandemii – rekonstrukcja codzienności

Choć pojęcie codzienności fenomenolodzy uznali za rzeczywistość podstawową, to należy ono do pojęć wieloznacznych i trudnych do analizy. Jest również kategorią potoczną i rozumianą w społeczeństwie jako „znacząca i wyznaczająca kształt i kondycję ludzkiego życia" (Wysocka, 2010, s. 401). Codzienności nadano charakter najważniejszego wymiaru życia społecznego i zaczęto rozpatrywać ją jako obszar, w którym zachodzi nie tylko reprodukcja porządku zbiorowego, lecz także jest on przetwarzany i wytwarzany od podstaw (Drozdowski, 2019). Codzienność można również definiować jako rzeczywistość niepożądaną, jałową, bo przewidywalną, a więc nie pozwalającą zrealizować potrzeby doświadczania i poznawania nowych rzeczy, prowadzącą do zmęczenia życiem. Jednak często jednostka traktuje ją jako ucieczkę właśnie przed nowymi, zaskakującymi sytuacjami, na które nie ma przygotowanych schematów działania. Taka ucieczka w normalność jest wyrazem potrzeby bezpieczeństwa (Wysocka, 2010).

Codzienność ma wymiar czasowy i przestrzenny, ponieważ zwyczajne życie jest mniej lub bardziej skoordynowanym osobistym (wewnętrznym) doświadczaniem czasu i przestrzeni. Brak spójności pomiędzy „zewnętrznym" a „wewnętrznym" czasem może prowadzić do zaburzeń w życiu codziennym jednostki, która będzie odbierać świat nieadekwatnie do rzeczywistości (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan, 2019; Wysocka, 2010). Kiedy podejmujemy rozważania nad czyjąś codziennością, poprawne jest po-

sługiwanie się pojęciem „życie codzienne", które odnosi się do nas, do jednostki lub grupy społecznej (Mateja-Jaworska, Zawodna-Stephan, 2019). Stanowi ono całokształt rzeczywistości doświadczanej w trakcie świadomej aktywności podmiotu realizowanej w ciągu doby. Zachodzi w obrębie wspólnych znaczeń, symboli, określonej wiedzy będącej bazą informacyjną do radzenia sobie w różnych sytuacjach interakcyjnych i praktycznych (codziennych) oraz działań schematyzowanych, praktycznych, które odbywają się w określonym sekwencyjnie następstwie zdarzeń (Wysocka, 2010).

Wiosną 2020 roku z powodu pandemii COVID-19 nauczanie na odległość (jak i w większości praca zawodowa) stało się codziennością, niezależnie od woli nauczycieli, dzieci, a także rodziców (Całek, 2021). Ta sytuacja niejako wymusiła rekonstrukcję dotychczasowego życia, w tym macierzyństwa, ról i zadań matek, ich relacji z dziećmi. Pojawiła się nowa kategoria określana jako pandemiczna rzeczywistość. Choć w przypadku pracy zdalnej można znaleźć również pewne korzyści, np. zaoszczędzony czas, którego nie trzeba przeznaczać na dojazdy do pracy, to jednak pojawiły się znacznie poważniejsze skutki tej sytuacji (Błaszczak, 2021). Turbulencje na rynku pracy doprowadziły do tego, że kobiety albo musiały zrezygnować z pracy zawodowej, albo spróbować łączyć ją z całodobowym macierzyństwem (Babakova, 2020). Matki w czasie pandemii pracują w domach na drugie pół etatu – jako nauczycielki swoich dzieci.

Jednym z najbardziej niespodziewanych problemów *lockdownu* okazało się zapewnienie opieki nad dziećmi, szczególnie z tego powodu, że do zadań opiekuńczych dołączyły obowiązki dotyczące zdalnego nauczania. Okazało się, że znaczna część pracujących rodziców musiała równocześnie pracować zawodowo i opiekować się dziećmi. To obciążenie dotyczyło głównie kobiet, które już przed pandemią często musiały łączyć życie zawodowe z rodzinnym. Teraz pojawiły się nowe obowiązki związane z edukacją (Godlewska-Bujok, 2020) i zapewnieniem opieki dzieciom w trakcie jednoczesnego (równoległego) wykonywania pracy zawodowej. Codziennością stały się w domach zajęcia szkolne toczące się obok niezwykle istotnych strategicznie spotkań on-line, rozmowy biznesowe i spotkania zespołowe prowadzone z dzieckiem na kolanach lub z łazienek, piwnic, ogrodów i innych dostępnych pomieszczeń.

Sytuacja związana z pandemią COVID-19 miała znaczenie dla funkcjonowania zarówno kobiet, jak i mężczyzn. W znacznie większym stopniu, ze względu na łączenie różnych ról społecznych, dotknęła matki. Według danych raportu *Kobiety kontra koronawirus. Jak pandemia zmieniła ich życie i pracę?* 10% kobiet w czasie pandemii straciło pracę, i był to dwa razy wyższy odsetek niż wśród mężczyzn. Panie także znacznie częściej niż panowie pracowały wyłącznie lub częściowo zdalnie. Z raportu wynika również, że matki deklarują, że to one głównie zajmują i zajmowały się opieką nad dziećmi. Twierdzą, że pandemia nie zmieniła podziału obowiązków domowych. Kobiety częściej w trakcie odizolowania cierpiały na bezsenność (Grudniewska, Hołdakowski, 2020).

Procesy uruchomione przez pandemię mają i będą miały wpływ na sytuację zawodową kobiet. W ich przypadku równowaga pomiędzy pracą a życiem rodzinnym całkowicie się zaburzyła (Georgijew, Guziak, 2021). Raport *Wpływ pandemii na perspektywy rozwoju zawodowego kobiet w biznesie. Jak pracodawcy mogą wspierać rozwój kobiecych talentów* wskazuje, że aż 76% badanych kobiet uważa, że pandemia wywarła negatywny wpływ na ich życie, a ¾ z nich obawia się o dalszy rozwój swojej kariery. Panie wskazują, że w czasie pandemii mają więcej obowiązków domowych, takich jak sprzątanie i gotowanie (68%), ogólnych obowiązków związanych z opieką nad dziećmi (54%) oraz z pomocą dzieciom w nauce zdalnej (53%). Deklarują też spadek samopoczucia psychicznego w trakcie pandemii (86%) i wskazują na nieumiejętność równoważenia pracy z życiem osobistym (65%), co również wywołuje pogorszenie ogólnej kondycji (Georgijew, Guziak, 2021). Dane z raportu z badania Deloitte, opublikowanego w marcu 2021 (a więc po roku trwania pandemii), wskazują, że 49% ankietowanych matek uważa, że ich pracodawca nie dołożył starań, aby wesprzeć je w związku z faktem wzrostu obowiązków domowych w trakcie pandemii, 49% respondentek ma poczucie, że pracodawca oczekuje, aby być zawsze do dyspozycji (*Shecession…*, b.d.).

Wśród par pracujących podczas pandemii w domu, mężczyźni częściej niż kobiety pracowali zdalnie w oddzielnym pokoju, w odróżnieniu od kobiet, które swoje laptopy stawiały na kuchennym stole i często dzieliły czas na wykonywanie pracy zawodowej z opieką nad potomstwem (Minta, 2020). Według ⅓ Polek pandemia zwiększyła ich labilność emocjonalną. Wskazywały też na ogólne obniżenie nastroju, irytację, podenerwowanie. To skutki przeciążenia i stresu, który w naturalny sposób przełożył się na emocjonalny stan kobiet, potęgowany przez niepewność i niemożność zaplanowania czegokolwiek (*Szczęście i kobiecość…,* b.d.). Pandemia wywołała również u matek poczucie bezradności i braku sprawstwa. Musiały dostosować się do panujących warunków i obowiązków, przed którymi stanęły, w zasadzie natychmiast, bez najmniejszego ostrzeżenia.

Sytuacja wydaje się szczególnie trudna dla rodziny dziecka z niepełnosprawnością. Wpływa nie tylko na jakość edukacji i terapii zdalnej, ale przede wszystkim na proces komunikacji w rodzinie, a także stan emocjonalny jej członków. Wymaga to bowiem od rodziców nie tylko zaangażowania w proces rehabilitacji dziecka, lecz także niejako wzięcia za niego odpowiedzialności i regularnej pracy w zastępstwie terapeuty. Autorka wskazuje, na podstawie własnych badań, że ta odpowiedzialność za oddziaływania terapeutyczne przeniosła się na kobiety. Badane matki w swoich narracjach mówiły o znacznie obniżonym samopoczuciu psychicznym i zmianach psychosomatycznych, które nastąpiły w wyniku koniecznej izolacji i ograniczeń w funkcjonowaniu społecznym (Doroszuk, 2020).

Matka Pandemiczna Wielozadaniowa[1]: o radzeniu sobie matek z relacją praca – rodzina w czasie pandemii

Na przestrzeni ostatnich lat macierzyństwo zaczyna być ukazywane w oderwaniu od ideału, sielanki i idylli. Matki mają prawo być zmęczone, zrezygnowane i sfrustrowane. Oprócz pozytywnego obrazu macierzyństwa, nadal obecnego w przestrzeni publicznej, coraz częściej prezentuje się zgoła odmienny wizerunek, podkreślający trudności związane z wypełnianiem tej roli (Włodarczyk, 2017). Współcześnie możemy ją rozpatrywać w kategoriach permanentnej zmiany, ambiwalencji, dyskomfortu psychicznego i dysharmonii życia codziennego. Pokazywanie codzienności, która jest pełna trudu, niejako odczarowuje lukrowe postrzeganie macierzyństwa.

Konieczność edukacji zdalnej doprowadziła do zbyt dużego obciążenia rodziców pomocą dziecku w nauce. Znaczna część obowiązków została przerzucona nie tylko na uczniów, lecz także na dorosłych, którzy nie zawsze byli w stanie pomóc ze względu na własną pracę, niejednokrotnie wykonywaną na odległość (Całek, 2021, s. 128). Zmiana trybu edukacji stacjonarnej na zdalną wymusiła nie tylko na dzieciach, lecz także na ich rodzicach (opiekunach prawnych) przystosowanie warunków domowych do wymogów zajęć szkolnych, jak również niezwykle przyśpieszoną naukę korzystania z wielu różnych programów i narzędzi.

Można było zauważyć znaczne dysproporcje płci w nieodpłatnej pracy domowej, najbardziej widoczne, gdy matka była jedynym rodzicem na pracy zdalnej (lub też gdy żaden z rodziców nie miał możliwości wykonywania pracy z domu). Kiedy to kobieta pracowała na odległość, a jej partner nie, to ona przejmowała o wiele więcej obowiązków od niego. Model, w którym żaden z rodziców nie mógł pracować w domu, powodował, że zdecydowanie większy ciężar dodatkowej pracy ponosiły matki. Zgłaszały one dwukrotnie częściej niż ojcowie wzrost ilości czasu spędzanego na pracach domowych i siedmiokrotnie częściej deklarowały, że są odpowiedzialne za organizowanie większości zajęć edukacyjnych dzieci (Czechowicz, 2021).

Problematyka sytuacji kobiet-matek i prób godzenia sfery zawodowej z rodzinną jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych i debat podejmowanych na temat różnych wymiarów życia społecznego[2] (zob. Rychlicka-Maraszek, 2016). Współczesne matki doświadczają wielu trudności związanych z często sprzecznymi oczekiwaniami stawianymi im przez społeczeństwo. Funkcjonowanie

---

[1] Bagińska, D. (2021). *Matka Polka Wielozadaniowa*. Pobrane z: https://ohme.pl/psychologia/matka-polka-wielozadaniowa.

[2] Problematykę próby godzenia sfery rodzinnej z zawodową u kobiet podejmowała m.in. Rychlicka-Maraszek, K. (2016). Professional working mothers. On the sidelines of the publication contemporary work spaces. Family in the process of changes, *Paper of social pedagogy*, *2(5)*, 64-67.

kobiet można porównać do życia na dwóch wyspach. Pierwsza z nich jest związana z macierzyństwem, druga zaś dotyczy pracy zawodowej. Kobiety, które chcą jednocześnie żyć na obu wyspach, muszą nauczyć się je umiejętnie godzić, dopełniać i dbać o nie (Szymańska, 2009). Pandemia niejako zmusiła matki do radzenia sobie ze zmianami dokonującymi się w niebywałym tempie. Dla wielu pracujących matek ta sytuacja okazała się czasem przemęczenia, nieustannego działania pod presją. Zmniejszyła satysfakcję z pracy i wpłynęła na jej efektywność (Błaszczak, 2021).

Rzeczywistość współczesnej matki możemy określić jako funkcjonowanie w szklanym domu, na który składają się kategorie takie jak: szklany sufit, szklane ściany, lepka podłoga, szklane ruchome schody. Większość kobiet segreguje ludzkie zachowania na typowo kobiece i męskie. Jest to dla nich naturalne i normalne, zgadzają się z tezą, że kobieta-matka to Matka Rodzicielka odpowiadająca za rodzinę i dom (Kochańska, b.d.). Pandemia w wielu przypadkach doprowadziła do tzw. resetu równouprawnienia. Koszty izolacji w dużej mierze ponoszone są przez kobiety-matki, które obarczono obowiązkiem reprodukowania i podtrzymywania codzienności. Dotyczy to również głębszych wyrzeczeń, które trzeba ponieść, aby było to możliwe (w porównaniu do mężczyzn dwukrotnie częściej) (Drozdowski i in., 2020). Kobiety musiały stać się Matkami Polkami w wersji kombo (Baster, 2021).

Współczesną matkę często ukazuje się jako niezastąpioną, wypoczętą i gotową do opieki nad rodziną, a jednocześnie rewelacyjnie łączącą te obowiązki z pracą zawodową. Najczęściej jednak pandemiczna matka to kobieta skrajnie wyczerpana i sfrustrowana (Bagińska, 2021). Z badań *Nowa Matka Polka* wynika, że mamy współcześnie do czynienia z występowaniem „niespełnionych siłaczek", czyli kobiet, które funkcjonują w poczuciu ciągłego rozdarcia. Tradycyjny przekaz, że mają być idealnymi matkami, żonami, gospodyniami domowymi, jest w nich bardzo głęboko zakorzeniony i niejako wdrukowany w świadomość (Podgórska, 2016). Kobiety siłaczki-ogarniaczki nie zwracają uwagi na swoje potrzeby, nie odczuwają zmęczenia, mają wgrany program, że przecież wszystkie matki tak postępują (Bagińska, 2021). Może to prowadzić do wypalenia macierzyńskiego, które jest szczególnym syndromem występującym na skutek długotrwałego stresu (Mikolajczak, Raes, Avalosse, Roskam, 2018). Wypalenie macierzyńskie możemy zaliczyć do zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym ludzi. Wynika ono z nadmiernego obciążenia trudnościami życia codziennego lub jest konsekwencją traumy (Kwiatkowski, Sekułowicz, 2016). Powstaje w wyniku chronicznego stresu spowodowanego koniecznością nieustannego zaspokajania potrzeb rodziny (Varghese, Venkatesan, 2013).

Wypalenie rodzicielskie można obrazowo ująć jako znalezienie się w pułapce. Sytuacji tej towarzyszą koszty psychologiczne, a dokładniej – emocje trudne, nieprzyjemne (lęk, frustracja, gniew). Stanowią one obciążenie dla systemu regulacji

(Kwiatkowski, Sekułowicz, 2016). Wypalenia ma oczywiście konsekwencje nie tylko dla rodziców, lecz przede wszystkim dla dzieci. Zwiększa możliwość zaniedbania potomstwa, użycia wobec niego przemocy (Mikolajczak i in., 2018). W kontekście życia codziennego podczas pandemii poczucie to przejawia się w konieczności działania dla rodziny, które jest tak ogromne, że matki nie są w stanie z niego zrezygnować. Jednocześnie zależy im na spełnianiu się w sferze zawodowej, są aktywne, ale nie poświęcają się jej stuprocentowo, bo czują, że czas przeznaczony na pracę mogłyby spędzić z dziećmi przebywającymi w domu. Z jednej strony powoduje to u kobiet frustrację i poczucie bezradności wobec zaistniałej sytuacji, z drugiej zaś – wyrzuty sumienia, że dopuszczają do siebie takie myśli i emocje.

Zagrożenia i wyzwania wobec macierzyństwa w (i po) pandemicznej rzeczywistości

W konsekwencji przeniesienia pracy zawodowej do domu pojawił się nowy proces, a mianowicie integracja życia zawodowego z rodzinnym (*work-life integration*), następujący w wyniku zmian technologicznych. Prowadzić on może do ograniczenia niezależności jednostki i kontroli życia pracownika (w tym głównie kobiet-matek). Pracodawca może kierować się pokusą jednostronnego decydowania o tym, jak praca ma być wykonywana (w jakim miejscu, w jakim wymiarze godzin) pod groźbą zatrudnienia w to miejsce innej osoby, która zaakceptuje rozmiar ingerencji w życie rodzinne. Taka sytuacja jest szczególnie trudna dla matek, które próbują w pandemii łączyć życie rodzinne, w tym opiekę nad wychowaniem i edukacją dzieci, z pracą zawodową (Godlewska-Bujok, 2020).

Wobec braku poczucia pewności i sprawstwa wydaje się, że wartością, na której powinno koncentrować się społeczeństwo, jest opieka, wokół której należy zbudować świat po pandemii. Jeśli przyjęto model rynku, który aktywizuje nie tylko mężczyzn, lecz także kobiety do pracy zawodowej, ten problem musi zostać rozwiązany. Zmiany w charakterze pracy powodują, że tradycyjne podejście, oparte tylko na sferze prywatnej, bez udziału władz publicznych, to za mało (Godlewska-Bujok, 2020). Wobec znacznego obciążenia obowiązkami domowymi, zwłaszcza rodziców małych dzieci, niezwykle istotna jest rola pracodawców. Bez wspierających działań praca i jednoczesna opieka nad dzieckiem jest w zasadzie niemożliwa. Ważna jest także pomoc psychologiczna dla rodziców wobec lęków i stresującej sytuacji wywołanej pandemią. Dobrą i cenną praktyką okazało się zaoferowanie dorosłym oraz ich dzieciom bezpłatnych konsultacji. Wsparcie opisane powyżej będzie także konieczne po pandemii dla zatrudnionych matek. Rozwiązaniem może okazać się również elastyczność co do miejsca i czasu świadczenia pracy (*Shecession…*, b.d.). Popularność i dostępność

pracy zdalnej, *de facto* dzięki pandemii, będzie już zdecydowanie większa. Być może jest to sposób na zapobieganie temu, aby matki nie rezygnowały z kariery zawodowej, gdy nie są w stanie pogodzić jej z życiem rodzinnym. Zdecydowanym ułatwieniem byłaby też (poza sytuacjami radykalnego wzrostu zakażeń i ponownej izolacji) możliwość skorzystania z bezpłatnych form opieki nad dzieckiem na czas wykonywania pracy. Rozwiązaniem byłoby stworzenie takiego systemu w zakładach pracy, o czym już wielokrotnie mówiono, nie tylko w trakcie pandemii.

Zamiast zakończenia

Pandemia odcisnęła swoje piętno na wielu obszarach życia społecznego, sytuacji gospodarczej i rynku pracy. W dużym stopniu wpłynęła również na rodzinę. Najbardziej dotknęła ona jednostki, które już wcześniej znajdowały się w trudnej sytuacji, a więc matki, osoby niepełnosprawne, rodziców samotnie (samodzielnie) wychowujących dziecko lub dzieci, seniorów. Rozprzestrzenianie się choroby spowodowało, że pojawił się strach o zdrowie i życie najbliższych, lęk przed utratą pracy, pogorszeniem sytuacji materialnej, ale też obawa o to, czy uda się pogodzić sferę zawodową z życiem rodzinnym, bardzo często toczącymi się równolegle w jednej przestrzeni (Grudniewska, Hołdakowski, 2020).

Definicja kryzysu wymienia następujące cechy: wysoka problematyczność sytuacji budzącej lęk i dezorganizację życia, wywoływanie emocji takich jak: szok, strach, złość, rozczarowanie. Wobec tego sytuacja pandemii jest kryzysowa, zwłaszcza w wymiarze społecznym (Doroszuk, 2020). Załamanie to można porównać do szkła powiększającego, które z niezwykłą ostrością wskazuje na wyraźne nierówności i szczeliny, w których tkwią różne grupy społeczne. Wśród nich szczególnie widoczne są matki, które w sytuacji trudnej, nowej i niepewnej musiały w błyskawicznym tempie dokonać rekonstrukcji życia codziennego.

Bibliografia

Babakova, O. (2020). *Pandemia podrzuca kobietom dodatkowe argumenty, żeby nie rodzić dzieci*. Pobrane z: https://krytykapolityczna.pl/kraj/pandemia-koronawirus-kobiety-dzietnosc/.

Bagińska, D. (2021). *Matka Polka wielozadaniowa*. Pobrane z: https:// ohme.pl/psychologia/matka-polka-wielozadaniowa/.

Baster, H. (2021). *Macierzyństwo i praca. Doświadczenia lockdownu wzmocniły matki-startuperki*. Pobrane z: https://mamstartup.pl/macierzynstwo-i-praca-doswiadczenia-lockdownu-wzmocnily-matki-startuperki.

Błaszczak, A. (2021). *Pracujący rodzic ma teraz trudniej. Przybyło barier zawodowych*. Pobrane z: https://www.rp.pl/praca/art118711-pracujacy-rodzic-ma-teraz-trudniej-przybylo-barier-zawodowych.

Całek, G. (2021). Wyzwania edukacji zdalnej przed jakimi stoją dzieci – perspektywa rodziców. *Dziecko Krzywdzone: Teoria, badania, praktyka*, *20(2)*, 116-144.

Czechowicz, K. (2021). *Socjologowie: Obowiązki domowe w pandemii spadły na barki matek.* Pobrane z: https://www.bankier.pl/wiadomosc/Zycie-w-pandemii-spadlo-na-barki-matek-Socjologowie-zbadali-podzial-obowiazkow-domowych-przy-pracy-zdalnej-8089734.html.

Doroszuk, J. (2020). Rodzina dziecka z niepełnosprawnością podczas pandemii COVID-19 – matczyne rekonstrukcje. *Niepełnosprawność: Dyskursy pedagogiki specjalnej*, *40*, 9-21.

Drozdowski, R. (2019). Wokół społecznych badań nad codziennością: Socjologia codzienności jako krytyka socjologiczna. W: M. Zawodna-Stephan (red.), *Życie codzienne (w) archiwum* (ss. 65-85). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Drozdowski, R., Frąckowiak, M., Krajewski, M., Luczys, P., Modrzyk, A., Rogowski, Ł., Rura, P., Stamm, A. (2020). *Życie codzienne w czasach pandemii: Raport z drugiego etapu badań: Wersja pełna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Giddens, A. (2006). *Socjologia.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Godlewska-Bujok, B. (2021). Work-life balance i koronakryzys: Kilka uwag o procesach i ich konsekwencjach. *Praca i Zabezpieczenie Społeczne*, *5*, 3-8. DOI: 10.33226/0032-6186.2020.5.1.

Grudniewska, M., Hołdakowski, W. (2021). *„Kobiety kontra koronawirus. Jak pandemia zmieniła ich życie i pracę" – wyniki raportu Kantara na zlecenie Wysokieobcasy.pl i Wyborcza.pl.* Pobrane z: https://www.agora.pl/kobiety-kontra-koronawirus-jak-pandemia-zmienila-ich-zycie-i-prace-wyniki-raportu-kantara-na-zlecenie-wysokieobcasy-pl-i-wyborcza-pl.

Imbierowicz, A. (2012). Matka Polka w defensywie? Przemiany mitu i jego wpływ na macierzyństwo polskich kobiet. *Ogrody Nauk i Sztuk*, *2*, 430-442. DOI: 10.15503/onis2012-430-442.

Kochańska, M. (b.d.). *Pułapka szklanego domu*. Pobrane 26.10.2021 z: https://www.studiamba.wsb.pl/baza-wiedzy/pulapka-szklanego-domu.

Kwiatkowski, P., Sekułowicz, M. (2016). Próba oceny trafności nowej skali wypalenia rodzicielskiego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *22(1)*, 163-192. DOI: 10.12775/PBE.2015.067.

Mateja-Jaworska, B., Zawodna-Stephan, M. (2019). *Badania życia codziennego w Polsce: Rozmowy (nie)codzienne.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Mikolajczak, M., Brianda, M.E., Avalosse, H., Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific efect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect*, *80(1)*, 134-145. DOI: 10.1016/j.chiabu.2018.03.025.

Mikolajczak, M., Raes, M.E., Avalosse, H., Roskam, I. (2018). Exhausted Parents: Sociodemographic, Child-Related, Parent Related, Parenting and Family-Functioning Correlates of Parental Burnout. *Journal of Child and Family Studies*, *27(3)*, 602-614. DOI: 10.1007/s10826-017-0892-4.

RAPORT: Wpływ pandemii na perspektywy rozwoju zawodowego kobiet w biznesie: Jak pracodawcy mogą wspierać rozwój kobiecych talentów. (2021). Pobrane z: https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/kobiety-w-biznesie/articles/raport-wplyw-pandemii- na-perspektywy-rozwoju-zawodowego-kobiet-w-biznesie.html.

Rychlicka-Maraszek, K. (2016). Professional working mothers: On the sidelines of the publication contemporary work spaces. *Paper of social pedagogy*, *2(5)*, 64-67.

Shecession, czyli o tym jak pandemia wpłynęła na pracujące kobiety, a w szczególności na matki. Pobrane 5.10.2021 z: https://pracujeiwychowuje.pl/shecession-czyli-o-tym-jak-pandemia-wplynela-na-pracujace-kobiety-a-w-szczegolnosci-matki/.

Sikorska, M. (red.) (2012). *Raport z badania „Z macierzyństwem na co dzień"*. Warszawa: AXA.

Stawikowska, E. (2021). *Epidemia uderza w kobiety. Partnerstwo? Brzmi fajnie, ale teraz to prawie niemożliwe*. Pobrane z: https://www.newsweek.pl/polska/epidemia-koronawirusa-uderza-w-kobiety-partnerstwo-fajnie-brzmi-ale-w-teorii/e4pxnv4.

Szczęście i kobiecość w czasie zmian – zyski i straty z pandemii – wyniki ogólnopolskiego badania. Pobrane 5.10.2021 z: https://www.gedeonrichter.pl/aktualnosci/kobiecosc-i-szczescie-w-czasie-zmian-zyski-i-straty-z-pandemii-wyniki-ogolnopolskiego-badania-na-zlecenie-gedeon-richter-polska/.

Varghese, R.T., Venkatesan, S. (2013). A Comparative Study of Maternal Burnout in Autism and Hearing Impairment. *International Journal of Psychology and Psychiatry*, *1(2)*, 101-108. DOI: 10.5958/j.2320-6233.1.2.016.

Włodarczyk, E. (2009). *Młodzież wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Włodarczyk, E. (2017). Misja „mama": Wyzwania i trudności. W: E. Włodarczyk (red.), *W trosce o macierzyństwo* (ss.53-68). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wysocka, E. (2010). Życie codzienne w percepcji i doświadczaniu młodzieży. W: E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin* (ss. 396-409). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.025.045

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 16.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Marta KRASUSKA-BETIUK*
Paulina DROPIA**

Blaski i cienie edukacji domowej w przekonaniach praktykujących ją matek

The lights and shadows of home-schooling in the beliefs of mothers

Abstrakt

Wprowadzenie. W 2021 roku, 7 września, minęło 30 lat od dnia, kiedy w 1991 roku Sejm RP X kadencji przyjął *Ustawę o systemie oświaty*, której zapisy umożliwiły spełnianie przez dzieci i młodzież obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, głównie w domu rodzinnym. Stowarzyszenie Edukacji w Rodzinie szacuje, że pod koniec 2021 roku edukacją domową zostanie objętych ponad 20 tys. dzieci w naszym kraju. W artykule dokonano krótkiego przeglądu polskich badań i przedstawiono z perspektywy rodziny ten model edukacji alternatywnej.

Cel. Przedstawienie perspektywy matek, które praktykują edukację domową.

Materiały i metody. Źródłem danych badawczych są wywiady przeprowadzone z siedmioma matkami oraz analiza zawartości wybranych polskojęzycznych zasobów interneto-

* **e-mail: mbkar@aps.edu.pl**
Katedra Wczesnej Edukacji, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska
Department of Early Education, Institute of Human Development Support and Education, The Maria Grzegorzewska University, Szczesliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland
ORCID: 0000-0002-8743-1481

** **e-mail: pd65171@aps.edu.pl**
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska
The Maria Grzegorzewska University, Szczesliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland
ORCID: 0000-0002-8246-994X

wych na temat *homeschoolingu*.
Wnioski. W oddziaływaniach rodzicielskich w obszarze edukacji pozaszkolnej i domowej to matki przejawiają szersze kompetencje, zwłaszcza w kwestiach związanych z dydaktyką nauczania: planują formy pracy dzieci, dostarczają materiałów, doszkalają się, aktywnie poszukują wiedzy, jak efektywnie uczyć. Kobiety, które udzieliły wywiadu, oceniają zaangażowanie swoich partnerów w wychowanie i kształcenie domowe jako wystarczające. Z narracji uczestniczek badań wyłania się pozytywny obraz ich macierzyństwa i rodzicielstwa mocno zaangażowanego w edukację dzieci. Organizują im właściwe środowisko rozwoju i nauki, nie akceptują dyrektywnego stylu nauczania, poszukują własnych metod pracy. Matki są ugruntowane w swoich wyborach, przekonane, że profesjonalnie konstruują drogi edukacyjne swoich dzieci, bardziej niż na wynikach egzaminów końcowych zależy im na rozwijaniu zainteresowań i talentów dzieci. Rozmówczynie nie ukrywały, że edukacja domowa wymaga wysiłku, odwagi, ale nie traktowały swojego zaangażowania w kategorii poświęcenia czy wyrzeczenia, a raczej jako świadomy wybór lub wymóg czasów, przy czym najsilniej podkreślały niewydolność polskiej szkoły w zapewnieniu edukacji dobrej jakości.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, matki-edukatorki, badania jakościowe.

Abstract
Introduction. Home education, according to art. 16 sec. 8 to 14 of the Act of 7 1991, on the education system is one possible way to fulfil the compulsory education requirement in Poland. The Education in the Family Association estimates that at the end of 2021, over 20,000 Polish children will be home-schooling. The article provides a brief review of Polish research and presents this model of alternative education from the perspective of the family.
Aim. Presentation of the perspective of mothers who practice home education.
Materials and methods. The source of research data are interviews with 7 mothers, and an analysis of the content of selected Polish-language online resources on home-schooling.
Conclusions. In parental influences in the area of out-of-school, and home, education, mothers evince broader competences, especially in matters related to didactics of teaching: planning forms of child working, providing materials, learning, actively seeking knowledge on how to teach effectively. Interviewed mothers rate their partners' commitment to upbringing and home-schooling as sufficient. From the narrative of the participants of the research, a positive picture emerges of their motherhood and parenthood strongly involved in the education of children. They organize the right environment for their development and learning, do not accept the directive style of teaching, and look for their own methods of work. Mothers are grounded in their choices, they are convinced that they professionally construct educational paths of their children, and, more than the results of the final exams, they care about developing the interests and talents of children. The interlocutors did not deny that home education requires effort and courage, but they did not treat their commitment in terms of self-sacrifice, or renunciation, rather, it was their conscious choice or as a requirement of the times; however, at the same time, they most strongly emphasized the inefficiency of the Polish school in providing good quality education.

Keywords: home education, mother-educators, qualitative research.

Wprowadzenie

W 2021 roku, 7 września, minęło 30 lat od dnia, kiedy w 1991 roku Sejm RP X kadencji przyjął *Ustawę o systemie oświaty*, której zapisy umożliwiły spełnianie przez dzieci i młodzież obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, głównie w domu rodzinnym. W związku z tym akademicy, społecznicy (aktywiści *homeschoolingu*), edukatorzy i rodzice, często łączący role zawodowe z rolami edukatorów domowych, zrzeszeni w różnorodnych gremiach, podejmują próby całościowych syntez, podsumowań, ocen i rewizji tej formy kształcenia i wychowania. Pionierzy edukacji domowej w Polsce, założyciele Instytutu Educatio Domestica, zorganizowali ogólnopolską konferencję, której zapis wideo i internetowa retransmisja są, obok publikacji, nieocenionym źródłem wiedzy dla wszystkich podmiotów zainteresowanych tą formą edukacji alternatywnej (Budajczak-Moder, 2021). Mariusz Dzieciątko, praktyk, aktywista edukacji domowej, prezes Stowarzyszenia Edukacji w Rodzinie, szacuje, że pod koniec 2021 roku edukacją prowadzoną poza instytucjonalnymi ramami zostanie objętych ponad 20 tys. polskich dzieci.

Marek Budajczak, edukator domowy od 1995 roku, profesor UAM i kierownik Laboratorium Edukacji Alternatywnej, w pionierskim podręczniku na polskim rynku *Edukacja domowa* określił ją jako: „działalność realizowaną zasadniczo w środowisku rodzinnego domu, całkowicie poza instytucją szkoły, przy wykorzystaniu technologii i instrumentarium dowolnie wybranych i wykreowanych przez rodziców oraz elastycznie dopasowanych do indywidualnej kondycji dziecka oraz konkretnych sytuacji jego uczenia się" (Budajczak, 2004, s. 13). W nowszym artykule dodał, że „to organizacyjna forma obowiązkowej edukacji, w której, stosownie do prawnych regulacji danego państwa, podmiotem decyzji, co do szeregu okoliczności kształcenia i kształcenia się określonego dziecka, jest jego rodzic bądź opiekun prawny i które to kształcenie dokonuje się przede wszystkim w przestrzeni siedziby (domu lub mieszkania) danej rodziny, bez uczęszczania do szkoły" (Budajczak, 2018, s. 18). Edukacja domowa, pojmowana w sposób idealizacyjny jako wspieranie rozwoju dziecka przesądzane autonomicznie przez rodziców, względnie regularne i świadome, z ośrodkiem w postaci domu jako przestrzeni zasiedlanej przez rodzinę, to zwykły i odwieczny stan relacji w rodzinie, w której rodzice kierują się w swych działaniach wobec własnego dziecka adekwatną (tj. odpowiednią do potrzeb) troską o nie. Edukacja związana z ogniskiem domowym jest najbardziej pierwotną formą wspierania naturalnego rozwoju dziecka, przez co możemy traktować ją jako system oddziaływań socjokulturowych wywierający najsilniejszy wpływ na sposób funkcjonowania człowieka. Tej formie kształcenia alternatywnego „sprzyjają w Polsce i na świecie– z zasady, bo wcale niekoniecznie–konserwatyści, niosący na sztandarach rodzinę jako jedną z głównych wartości społecznych oraz liberałowie i libertarianie

po anarchistów, hołubiący wolność jednostki, a w tym konkretnym przypadku swobodę decyzji edukacyjnych obywatela-rodzica wobec własnego dziecka" (Budajczak, 2021, s. 27).

Edukacja domowa postrzegana w globalnym kontekście jawi się jako dynamiczny, międzynarodowy ruch społeczny, bazujący na niezależnych przedsięwzięciach pojedynczych rodzin, w których rodzice, powodowani troską o edukacyjny los własnych dzieci, przejmują na siebie (od państwa) całkowitą odpowiedzialność za ich kształcenie, wychowanie i uspołecznienie. Według M. Budajczaka ważna jest zgodność nauczania domowego z humanistycznym myśleniem o człowieku, uznaje on ją za fakt duchowy. Choć edukacja domowa to dobrowolne przejęcie odpowiedzialności przez rodziców za wykształcenie własnych dzieci, czasem staje się koniecznością, np. dla rodzin wychowujących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zdaniem Magdaleny Giercarz-Borkowskiej, autorki obszernej monografii i matki dziecka edukowanego domowo, w Polsce istnieje społeczne zapotrzebowanie na tego rodzaju alternatywę. Ekspertka wnikliwie relacjonuje rodzinne doświadczenia edukacyjne. W sferze praktyki, metodą badań jakościowych, zidentyfikowała następujące obszary ED: uczenie się jako naturalne działanie w realnym świecie, interakcyjne środowisko uczenia się, indywidualizację. Opisała też źródła wiedzy i egzaminy klasyfikacyjne. W sferze znaczeń natomiast wyłoniła wartości takie jak: troska o własne dzieci, wolność, samodzielność i odpowiedzialność, dziecko jako naturalny uczący się, dzieciństwo i rodzicielstwo bez masek, edukacyjną przygodę z dorosłym w tle, radość wspólnego poznawania jako styl życia oraz trud samowychowania (Giercarz-Borkowska, 2019). Znaczenie i rola edukacji domowej uległy wyraźnemu ożywieniu, swoistej transformacji w kontekście edukacji zdalnej, wymuszonej pandemią, o czym pisze Marta Poruszek:

> Okres pandemii pozwolił rodzinom podjąć refleksję nad sensem nauki w szkole […] oraz zweryfikować życiowe plany rodzinne. Zarówno rodzicom, jak i dzieciom okres nauki zdalnej pozwolił odkryć uroki i zalety samodzielnej pracy, a także zrozumieć, jakie metody uczenia się są dla nich najbardziej efektywne. „Pandemiczna" sytuacja w edukacji wpłynęła na wiele decyzji o podjęciu edukacji domowej, przy czym motywem większości tych decyzji była chęć ucieczki od niedogodności edukacji zdalnej, a nie potrzeba opiekuńczo-wychowawcza (Poruszek, 2021, s. 29).

Niewątpliwie pandemia i niestabilność oświaty z nią związana były czynnikami, które przypieczętowały wcześniej kiełkującą myśl o podjęciu takiego nauczania, zweryfikowały przekonanie rodziców o indywidulanym i holistycznym wspieraniu dziecka w jego rozwoju.

Przegląd badań nad rodzicielskim postrzeganiem i praktykowaniem edukacji domowej

W większości dostępnych badań polskich i zagranicznych na temat codzienności edukacji domowej wypowiadają się głównie rodzice – taki wniosek płynie z systematycznego przeglądu studiów empirycznych, opublikowanych w recenzowanych polskich czasopismach naukowych (Tłuściak-Deliowska, Krawiec, 2020). Jednym z głównych obszarów badań jest praktyka edukacji domowej analizowana na poziomie deklaracji i deskrypcji relacji rodzicielskich. Interesujące opowieści autobiograficzne, historie rodzinne i świadectwa codzienności opublikowali rodzice ze Szczecina i okolic (Tomczyk, Zając, 2018). Z kolei Joanna Bielecka-Prus i Anna Heleniak przeanalizowały motywy podjęcia nauczania domowego (Bielecka-Prus, Heleniak, 2018) i sposób jego organizacji, tj. podział obowiązków, modele nauczania, program nauczania, metody i środki dydaktyczne, czasoprzestrzeń edukacyjna, motywowanie i osiągnięcia uczniów (tamże). Wyniki badań przede wszystkim potwierdzają tezę, że główną przyczyną rezygnacji rodziców z tradycyjnej formy kształcenia jest negatywne postrzeganie szkoły jako instytucji. Można odnieść wrażenie, że dotychczasowe doświadczenia rodziców sprawiają, że całościowo odrzucają oni szkołę jako instytucję, być może bezrefleksyjnie. Budują za to obraz edukacji domowej, który zaczyna przypominać utopię (Szafrańska, Pawlak, 2020).

Edukowanie dzieci w domu wpływa na styl życia rodziny, wyznacza sposób jej funkcjonowania (Głażewska, 2018). Zasadniczo można stwierdzić, że rodziny z małymi dziećmi (w wieku 3–10 lat) prowadzonymi w domu są w znacznie większym stopniu bezpośrednio zaangażowane w ich kształcenie (rola rodzica jest bliższa roli klasycznego nauczyciela) niż rodziny z adolescentami (rodzic facylitator bądź inspirator). Profesjonalni nauczyciele są zatrudniani do nauki gry na instrumencie, języków obcych lub do rozwijania szczególnych autentycznych życiowych pasji sportowych, artystycznych lub naukowych. Rodzice wielodzietni włączają swoje dzieci do rutynowych prac domowych, czynią je współodpowiedzialnymi za codzienne zadania (zakupy, sprzątanie, przygotowanie posiłków, rozwieszanie prania). O roli wychowawczej matki pisała Marzena Zakrzewska, teolożka łącząca rolę matki, edukatorki, nauczycielki akademickiej i działaczki społecznej pracującej na rzecz rodzin kształcących i wychowujących swoje dzieci w domu. Prawie połowa kobiet przez nią ankietowanych na pierwszym miejscu wskazała uformowanie dojrzałej osobowości jako podstawową zaletę edukacji domowej (Zakrzewska, 2013, s. 132). Matki były również przekonane, że pomaga ona w procesie socjalizacji ich dzieci. Dziecko wychowywane w dobrej atmosferze wspólnoty rodzinnej jest także dobrze przygotowane do funkcjonowania w szerszych kręgach społecznych. Edukacja rodzinna, w opinii kobiet badanych przez M. Zakrzewską, jest też najlepszym przygotowaniem dzieci

do radzenia sobie z porażkami i uzależnieniami. Doświadczenia 28 matek – edukatorek stały się przedmiotem badań Katarzyny Kochan. W ich świetle praktykująca homeschoolerka to: mężatka w wieku 35–40 lat, z wyższym wykształceniem, niepracująca (82%), ale mimo to ciesząca się dobrą sytuacją finansową (84%), wychowuje troje dzieci w rodzinie tradycyjnej, będącej dla niej najwyższą wartością. Aż 86% uczestniczek uznaje, że do ojca należy zapewnienie rodzinie bytu, rolą matki zaś jest być „strażniczką domowego ogniska". Kobiety wykonują większość prac domowych, poświęcają dla siebie jedynie 30 minut dziennie. Czują się spełnione w tej roli. Nie żałują, że nie pracują zawodowo, według nich ich powinnością jest uwolnić męża od trosk życia codziennego (Kochan, 2015). W swoich badaniach M. Giercarz-Borkowska wyłoniła pokaźną grupę matek dokonujących życiowych wyborów, które mieszczą się w dyskursie wyemancypowanej kobiety, zakładającym godzenie ról zawodowych i macierzyństwa (około 70%). Badaczka interpretuje ich doświadczenia w pesymistycznym ujęciu tego dyskursu, które można utożsamiać z modelem supermatki (*superwoman*). Większość matek zajmuje się edukacją dzieci i jednocześnie pracuje, co obciąża je i stresuje w dwójnasób. Z dostępnych rodzajów zatrudnienia wybierają taki, który pozwoli najlepiej wykonywać jedne i drugie obowiązki. Na rynku pracy brakuje jednak instrumentów wspierających macierzyństwo, więc nie jest łatwo zarabiać na życie, rozwijać się zawodowo i jednocześnie dbać o edukację dzieci. Homeschoolerkom często towarzyszy poczucie winy, że zaniedbują którąś z ról. To odpowiedzialne i dążące do perfekcji kobiety – tym bardziej że czują dodatkową presję i kontrolę otoczenia, ponieważ złamały społeczną umowę, według której dziecko idzie do szkoły. Mimo ogromnego zmęczenia są szczęśliwe (Giercarz-Borkowska, 2020, s. 95). Złożenie odpowiedzialności za edukację i wychowanie dzieci na barki matki jest rozwiązaniem w naszej kulturze dość oczywistym, ponieważ stanowi ono pewnego rodzaju przedłużenie dla okresu urlopu macierzyńskiego czy wychowawczego, kiedy to kobieta jest najbliższym opiekunem dziecka, trwającym przy nim od chwili narodzin. W tym rozwiązaniu, poza oczywistymi względami organizacyjnymi, takimi jak łatwiejszy dostęp do urlopów potrzebnych do opieki nad dzieckiem oraz potencjalnie niższe wynagrodzenia, jakie za swoją pracę mogą otrzymywać Polki, dominują również względy praktyczne, związane z naturalnym rozbudowaniem i podtrzymaniem relacji matki z dzieckiem, w której kobieta jest główną „nauczycielką życia". Z kolei na barkach mężczyzny spoczywa praca zawodowa, najczęściej związana z prowadzeniem firmy (zawody niezależne) bądź na etacie w pełnym wymiarze godzin. Ojcowie w tych rodzinach wspierają partnerki psychicznie i organizacyjnie, ale zajmują się głównie pracą zarobkową, a w odniesieniu do dzieci – częściej rekreacją niż edukacją, jakkolwiek włączają się, na ile to możliwe, w kształcenie. Badania M. Budajczaka (2004), Marii Głowackiej (2015) i M. Giercarz-Borkowskiej (2019) pokazują, że edukacja domowa jest przeważnie wyborem rodziców z wyższym wy-

kształceniem. Kobiety łączą życie rodzinne z rozwojem osobistym, jednocześnie studiują bądź wykonują zawód, który nie koliduje z wybranym stylem życia rodzinnego, związanym z dużą ilością czasu spędzanego w domu i poświęcanego dzieciom. Ułatwiają to zróżnicowane formy zatrudnienia homeschoolerów, pozwalające na względną niezależność od czasu i miejsca oraz od innych osób (np. freelancer, przedsiębiorca i ludzie wolnych zawodów, nierzadko pracujących w formie *home office*).

Jak mówiła jedna z mam w wywiadach Wiesława Stebnickiego:

> Nie ograniczamy się do minimum programowego, ale poza nauką z podręczników zapewniamy dzieciom poznawanie świata poprzez czynności codzienne, prace w domu, wycieczki […] (Stebnicki, 2014, s.202).

Skrótowy przegląd badań pozwala stwierdzić, że zaletą edukacji domowej, którą wymienia właściwie każda rodzina, jest budowanie bliskich i trwałych więzi między jej członkami. Relacja między rodzicami a dziećmi staje się dużo bliższa ze względu na rozwijanie wspólnych zainteresowań lub szukanie rozwiązań potrzebnych do nauki. Rodzice uczą się wielu rzeczy od dzieci, a dzieci od rodziców, dlatego w relacji uczeń-mistrz, konwencjonalny kierunek przekazu treści i role ulegają transformacji. Dodatkowo w rodzinach wielodzietnych rodzeństwa również są ze sobą bardziej zżyte, spędzają ze sobą dużo czasu, uczą się i pomagają sobie wzajemnie. W rodzinach, w których wszystkie dzieci są w wieku szkolnym, a ich uczęszczanie do placówek edukacyjnych wiązałoby się z codziennym dowożeniem ich na różne godziny, odbieraniem o różnych porach – kształcenie i wychowywanie domowe jest rozwiązaniem zwyczajnie prostszym z uwagi na codzienną logistykę i zarządzanie czasem nauki, pracy i wypoczynku. Rodzice wielokrotnie podkreślają, że nie doświadczają specyficznego porannego stresu, zdenerwowania i gonitwy do szkoły. Dużym plusem edukacji domowej jest również brak zależności od tradycyjnego rytmu roku szkolnego – semestrów, ferii, wakacji. Jeśli rodzina ceni sobie niezależność i lubi styl życia, w którym jest miejsce na spontaniczne wyjazdy po kraju i na „kraj świata", to jest to wielkie udogodnienie. Edukacja domowa to także nauka życia – ze sobą, w rodzinie, dzielenia się obowiązkami. Bardzo trafnie oddają to słowa Joli, mamy trójki dzieci:

> Oczywiście są lepsze i gorsze dni, czasem nic nie wychodzi, jakbyśmy sobie tego życzyli, mamy swoje kryzysy, czasem ktoś jest chory, czasem komuś się nie chce, jednak nie poddajemy się, idziemy do przodu i mamy dla siebie coraz więcej wyrozumiałości, szacunku i miłości. To nas zachęca i motywuje do dawania z siebie więcej (Stebnicki, 2014, s. 205).

W wyniku analizy dostępnych badań zarysowuje się ogólnie pozytywny obraz fenomenu ED, naturalnej i bardzo trudnej zarazem. Sama organizacja czasoprzestrzeni jest mozolna, stała obecność w mieszkaniu, które nie zawsze jest okazałym domem, to

wyzwanie dla rodzin wielodzietnych. Przebywanie z domownikami prawie bez przerwy, a jednocześnie znalezienie czasu i przestrzeni na pracę i naukę, na poszanowanie granic drugiej osoby może wymagać wiele czasu, przepracowania konfliktów, ustalenia nowych zasad w relacjach. Trudno doszukać się w dotychczasowych badaniach traktowania ED przez rodziców w kategoriach poświęcenia. Raczej jest to dla nich pewnego rodzaju misja wychowawcza, świadomy, przemyślany wybór ludzi zdecydowanych na edukację pozaszkolną, zgodę na ciągłe przebywanie w kręgu najbliższych, budowanie relacji opartych na zaufaniu i braterstwie. Rodziny decydujące się na odziaływania edukacyjno-wychowawcze, których dominującym źródłem jest środowisko rodzinne, wyróżnia pewnego rodzaju przekora, chęć płynięcia pod prąd, odwaga sięgania po nieszablonowe rozwiązania, chęć odbycia podróży w nieznane, otwartość na nowe. Rodzice praktykujący *homeschooling* jako główne zalety tego rozwiązania wymieniają uczenie się bez przymusu, za to w poczuciu odpowiedzialności za własną edukację, samouczenie się sterowane przez dzieci (*self-directed learning*), ugruntowanie w dziecku poczucia sprawczości, panowania nad własnym czasem i życiem.

„Edukacja domowa […] wcale nie jest taka łatwa, mimo że daje mnóstwo wolności" (*Edukacja domowa w Polsce: XVIII Opolski Festiwal Nauki*). Zarówno zapisanie dziecka do szkoły, jak i edukowanie dziecka w domu są decyzjami dobrymi – jedyne, co ma znaczenie, to czy z takim wyborem dobrze się czują dzieci oraz rodzice. Jak pisze autorka bloga Nudzi-Misie: „Czy edukacja domowa jest dla każdego? Naszym zdaniem tak – dla każdego dziecka, ale na pewno nie dla każdego rodzica" (https://blog.nudzi-misie.pl/rozne/edukacja-domowa). Z kolei matka siedmiu córek tak charakteryzuje swoje zmagania: „Należymy do grona szaleńców, którzy zdecydowali się realizować obowiązek szkolny poza szkołą. Ten blog to swoista forma dokumentacji naszych poczynań, osiągnięć moich panienek i moich refleksji. A tak naprawdę to zapis mojej samoedukacji jako kobiety, matki, nauczyciela domowego, człowieka. »Kochaj i rób co chcesz!« – św. Augustyn" (*Edu domowa*, 2019). U dzieci edukowanych domowo wcześniej rozwijają się wewnętrzna motywacja (wewnątrzsterowność), przekonanie o autotelicznej funkcji uczenia się, odpowiedzialność za własne uczenie. Młodzi ludzie bardzo szybko zaczynają rozumieć, że to, ile potrafią, zależy tylko od ich chęci i zaangażowania. Relacja rodzica z dzieckiem musi być oparta na wzajemnym zaufaniu i dążeniu do wspólnego zdobywania wiedzy – wtedy nauka w domu daje najlepsze efekty.

Ogólne założenia badawcze

We współczesnym dyskursie „transformacji rodziny" wspólnota rodzinna jest ujmowana w kategorii dynamicznych, zmiennych relacji międzyludzkich. Podkreśla się indywidualną, niepowtarzalną stronę życia rodziny i poszczególnych jej człon-

ków. Przywołuje się znane na gruncie pedagogiki niemieckiej koncepcje rodziny jako środowiska uczącego się, będącego miejscem kształcenia, kultury uczenia się (Wiatr, 2013). Badania biograficzne z kolei skierowane są na rozumiejący i refleksyjny wgląd w „intersubiektywne doświadczenie, jakie towarzyszy człowiekowi w jego życiu rodzinnym" (Dziemianowicz-Nowak, 2006, s. 49). Źródłem danych są głównie narracje. Wypowiedzi rodziców stanowiły osnowę interesujących projektów badawczych na gruncie polskiej pedagogiki (Nyczaj-Drąg, 2015; Łukasiewicz-Wieleba, 2019).

Przedmiotem badań prezentowanych w artykule są doświadczenia rodziców związane z edukacją ich dzieci. Celem poszukiwań była rekonstrukcja indywidualnych doświadczeń rodziców edukujących swoje dzieci w domu. Drogą wywiadu narracyjnego uzyskałyśmy jednostkowe opinie matek na temat motywów, organizacji i przeżyć związanych z *homeschoolingiem*. Jednostką analizy jest tekst będący zapisem wywiadów z siedmioma matkami.

Problemy badawcze, organizacja i metoda badań

Główne pytanie badawcze brzmi: Jakie doświadczenia dominują w narracjach matek, których dzieci uczą się poza szkołą systemową? Ponadto obszar naszych zainteresowań ukierunkowały pytania: Jak wyglądają praktyki edukacyjne w rodzinach edukujących swoje dzieci w domu? Jakie zawody wykonują rodzice? Czy rodzice realizują określoną misję wychowawczą? Czy rodzice mogą liczyć na pomoc z zewnątrz oraz jak radzą sobie z realizacją podstawy programowej? W artykule przedstawiamy cząstkowe wyniki (mikro)badań jakościowych, w których wykorzystano technikę internetowego wywiadu narracyjnego oraz elementy netnografii. Zdecydowano się na dobór nielosowy, uwarunkowany dostępnością badanych matek będących aktywnymi użytkowniczkami wspólnot wirtualnych zainteresowanych tematem ED. Ze względu na fakt, że rodzice edukujący domowo, zwykle matki, od lat chętnie dzielą się swoimi przemyśleniami i doświadczeniami w przestrzeni internetu, uznałyśmy ją za ważne źródło danych badawczych. Były nimi wypowiedzi, dyskusje, komentarze zamieszczane na kanałach You Tube oraz przede wszystkim na stronach facebookowych wielu grup dyskusyjnych, takich jak *Edukacja Domowa* czy *Edukacja Naturalna Dziecka*. Są to przestrzenie wymiany doświadczeń oraz miejsce „żywej" edukacji domowej. Ich wadami są z jednej strony dynamika, płynność i ulotność przekazu, a z drugiej – „nieśmiertelność" zapisanych treści, która sprawia, że np. blogi dawno nieaktualizowane nadal widnieją w sieci. Wywiadu za pośrednictwem komunikatorów internetowych udzieliły dwie matki jedynaków, trzy mamy trojga potomstwa oraz dwie mamy czwórki dzieci.

Dane potrzebne do badań zbierano od marca do grudnia 2020 roku, a więc w czasie najsilniej naznaczonym pandemią COVID-19, jednakże do wywiadu narracyjnego wybrano matki, które zdecydowały się na edukację domową co najmniej rok przed wybuchem epidemii. Pytania podzielono na ogólne (wiek i płeć dzieci, miejsce zamieszkania, status społeczny rodziny) oraz szczegółowe (plan dnia, sposoby realizacji podstawy programowej, możliwości sięgania po pomoc w rozwiązywaniu problemów związanych z edukacją i wychowaniem). Następnie dokonano transkrypcji wywiadów i ich kodowania.

Wyniki badań. Edukacja domowa jako znacząca zmiana w życiu rodziny

Wypowiedź matek zwykle zaczynała się od wyjaśnienia motywacji, która stała za wyborem edukacji domowej jako ścieżki edukacyjnej dla swojego dziecka (dzieci). Członkowie rodziny odczuli znaczną zmianę stylu życia spowodowaną odmiennym sposobem edukacji, nawet jeśli odbywała się ona stopniowo. Wszyscy musieli przywyknąć do nowego modelu, zwykle jednak była to zmiana na lepsze. Jednocześnie w badaniach wyraźnie uwypuklił się wątek matki jako menagera ED. Ojcowie oczywiście uczestniczą w wychowaniu i edukacji dzieci, ale w znacznie mniejszym stopniu. Z wypowiedzi mam wynika, że dwie nie pracują, trzy pracują zawodowo w niewielkim wymiarze czasowym, aby głównie świadczyć bezpłatną pracę na rzecz domu. Czasem wykonują prace dorywcze, a jednocześnie mają u boku młodsze dziecko i perspektywę urlopu wychowawczego, czasem świadomie ograniczają swoje możliwości rozwoju zawodowego i aktywności na rynku pracy.

W połowie badanych rodzin dzieci mają zorganizowane formy spędzania czasu. Chociaż nie uczęszczają na lekcje stacjonarne, mają terminarz dosłownie wypchany zajęciami dodatkowymi. Niektóre matki zasiadają z dziećmi przy wspólnym stole i zlecają wykonanie kolejnej partii zadań z podręczników szkolnych. Jedna z rodzin podróżuje po całym świecie, a dzieci uczą się przez poznawanie nowych miejsc.

Matka z Trójmiasta mówi tak:

> Korzyści płynące z edukacji domowej, jakie dostrzegamy w naszej rodzinie to: czas na rozwijanie talentów/zainteresowań: szkoła muzyczna, harcerstwo, występy w spektaklach teatralnych, udział w olimpiadach przedmiotowych, tworzenie (rękodzieło, pisanie, grafika komputerowa, programowanie itp.), czytanie; lepsze relacje rodzinne, rozmowy, stawianie pytań i szukanie odpowiedzi; wysoka samoświadomość i samodzielność dzieci – organizacja swojego czasu, samodzielne wyjazdy, wiedza o swoim ciele (kiedy odpocząć, kiedy jeść, kiedy poćwiczyć); więcej czasu na pogłębione relacje z przyjaciółmi; elastyczny plan

> dnia, możliwość łączenia ED z pracą zawodową (freelancer, przedsiębiorca). Poświęcamy się... wychowując dzieci. Proces ten w edukacji domowej jest jednak wg mnie o wiele łatwiejszy. Dzieci w szkole wymagają dużego zaangażowania – koordynacja planu, zawożenie, robienie „cudzych" zadań domowych itp. Do tego często wracają zmęczone, sfrustrowane, nie dojadają, są niewyspane, przebodźcowane, smutne. ED bardzo poprawia relacje rodzinne, samoświadomość, ogólny dobrostan, podział obowiązków – więc wiele rzeczy staje się prostszych. (M4/46lat/4 córki: 19, 15, 13, 8 lat).

Zasadniczo przejście od tradycyjnej szkoły do edukacji domowej czy też rozpoczęcie edukacji swoich dzieci we własnym domu jest swego rodzaju rewolucją dla nowicjuszy, zmianą przyzwyczajeń, sposobu myślenia, niejednokrotnie pracy zawodowej. Edukacja domowa staje się stylem życia, który znacząco odmienia całą rodzinę, wyzwala potrzebę budowania sieci współpracy wokół dzieci, początkowo na bazie zasobów rodzinnych – dalszych krewnych, wujostwa, dziadków, czasem sąsiadów. W ten sposób nawiązuje do tradycji wychowania wielopokoleniowego i życia dużych rodzin. Bliskość i otwartość osób najbliższych jest czynnikiem wspierającym dzieci, a możliwość dzielenia z dziadkami czy kuzynami swoich pasji, doświadczeń i wiedzy jest cennym zalążkiem kapitału społecznego.

> Moja córka, która ma siedem lat, uczęszcza prywatnie na lekcje gry na gitarze. Oczywiście lekcje są płatne, ale córce na nich zależy, a ja chcę wspierać jej pasje. Niemniej jednak aby dziecko naprawdę się czegoś nauczyło, musi nieustannie trenować daną czynność – zatem pomimo regularnych, cotygodniowych lekcji u nauczyciela gry córka codziennie musi grać na gitarze minimum 15 minut. Córka uwielbia też czytać książki i czyta bardzo dużo, nawet dwie, trzy godziny dziennie. Nie wyobrażam sobie zatem, że miałaby być w szkole przez kilka godzin w ciągu dnia, przychodzić do domu z zadaną pracą domową, odrabiać ją, tracić czas na dojazd do szkoły i powrót, w międzyczasie zdążyć coś zjeść, grać na gitarze mniej więcej pół godziny i godzinę czytać. Policzyłam to sobie i właściwie nie starczyło na to doby, a podkreślam, że tak mógłby wyglądać plan dnia dla dziecka, które ma siedem lat (M7/4 dzieci w wieku 2, 4, 5, 7 lat).

Dominujące deklarowane praktyki rodzinne

Obserwacje środowiska edukatorów domowych prowadzą do wniosku, że to głównie na barkach kobiety – mamy spoczywa odpowiedzialność za kształcenie dzieci. Nawet jeśli obydwojgu rodzicom zależy na zaangażowaniu w edukację potomstwa, często decydują się na tradycyjny model pełnienia ról rodzicielskich, tzn. taki, w którym ko-

bieta „jest w domu", a mężczyzna pracuje w swoim gabinecie, biurze, przydomowym warsztacie lub wykonuje pracę poza domem. Zwykle to on zapewnia rodzinie główny dochód i bezpieczeństwo finansowe.

> Razem z mężem podjęliśmy decyzję o „tradycyjnym modelu rodziny", przekutym jednak w pewien sposób i dostosowanym do naszych potrzeb. Ponieważ jako kobieta, matka, a także jako człowiek, nie jestem w stanie ograniczyć się jedynie do prowadzenia domu i wychowania dzieci – choć oczywiście daje mi to ogrom radości i satysfakcji – postanowiłam dać sobie czas, około kilku, do maksymalnie dziesięciu lat, kiedy to będę fizycznie w domu, będę głównie zajmować się edukacją i wychowaniem naszych dzieci, ale jednocześnie studiuję, robię kursy i szkolenia oraz rozwijam się i od czasu do czasu pracuję dorywczo, co jest dla mnie doskonałą odskocznią od codzienności i również daje mnóstwo satysfakcji i nowych doznań. Nie mogę jednoznacznie stwierdzić, że mój mąż jest mniej zaangażowany w wychowanie i edukację dzieci, ponieważ pracując na etacie, pracuje w zdecydowanej większości z biura znajdującego się w domu, co pozwala mu w różnych porach dnia uczestniczyć w życiu domowym. Na pewno mój mąż jest mniej zaangażowany w samo prowadzenie domu, gotowanie, robienie zakupów, sprzątanie – ale zawsze chętnie siada z dziećmi do nauki i pomaga im w trudnościach. Jeśli chodzi o edukację dzieci, dobrze się uzupełniamy, ponieważ ja jestem mocną humanistką, a on bardzo dobrze wykształconym inżynierem ze smykałką do fizyki, informatyki i matematyki. Życie z całą rodziną bez przerwy w domu potrafi być trudne i potrafi być męczące, jednak już dziś widzę – a dzieci mają po kilka lat – jak bogate i dojrzałe są ich relacje między sobą oraz relacje z nami jako rodzicami (M7/4 dzieci w wieku 2, 4, 5, 7 lat).

Kiedy śledzi się wypowiedzi w internetowej sieci skupiającej edukatorów domowych (portale społecznościowe), gdzie rodzice niemal bezustannie szukają inspiracji, porównują swoje pomysły z rozwiązaniami innych osób i dzielą się doświadczeniami, widać, jak bardzo matki poszukują możliwości podejmowania pracy, tak by można było ją pogodzić z edukacją domową. Niejednokrotnie źródło dochodu rodziny stanowi zysk z wynajmowanego mieszkania będącego w jej posiadaniu. Głównymi powodami chęci zarobkowania matek są: podreperowanie domowego budżetu, podwyższenie statusu materialnego swojego i rodziny, ale również pobudki osobiste czy ambicjonalne – zwiększenie poczucia własnej wartości, znalezienie prestiżowego zajęcia, które pozwoli pokazać się w roli przedsiębiorczej matki. Decyzja o podjęciu pracy jest o wiele łatwiejsza, gdy w domu uczą się dzieci starsze. W rodzinach, w których nie ma dzieci w wieku wczesnoszkolnym lub przedszkolnym, zdarza się, że obydwoje rodzice pracują na etacie, często w różnych godzinach, by wymieniać się opieką nad potomstwem. Matki są jednak usatysfakcjonowane faktem świadczenia bezpłatnej pracy na rzecz ro-

dziny, edukacji dzieci, traktują ją jako swego rodzaju przygodę i życiowe wyzwanie. Kornelia Orwat, wieloletnia edukatorka domowa i propagatorka ED, pisze: „Chodzi o to, żebyśmy w tej edukacji domowej byli w zgodzie ze sobą" (Orwat, 2020).

Jedna z matek (M1/30lat/syn: 5lat) z wykształceniem wyższym, samotnie wychowująca syna (po rozstaniu z partnerem), jest przekonana, że jako osoba tymczasowo bezrobotna powinna wychowywać dziecko w domu, a nie w instytucji, i jej zdaniem jest to naturalna edukacja. Nie realizuje żadnego programu proponowanego odgórnie, ale podąża za dzieckiem. Inna matka jedynaczki stwierdza:

> Jedyne co, to nie podoba nam się, że jednak ciągle jest się w systemie, trzeba się podporządkować, jest podstawa programowa, według jakiegoś podręcznika trzeba iść i się nauczyć i zdać z tej wiedzy egzamin. Myślę, że mimo wszystko dla takiego dziecka to stresujące. Ale cieszę się, że córka jest głównie w domu. Ponieważ to jedynaczka, dużo korzystamy i chcemy mieć z nią taką dobrą, bliską relację (M6/38lat/córka: 10 lat).

Rodzic czy nauczyciel?

Edukacja domowa nie jest szkołą w domu, w związku z tym nie możemy utożsamiać rodzica z nauczycielem. Jest on przede wszystkim naturalnym wychowawcą. Wprawdzie widać pewnego rodzaju trend w prowadzeniu edukacji domowej przez rodziców wykształconych kierunkowo, psychologów i pedagogów, ale nie jest on stały. Jedna z mam w rozmowie zamieszczonej na kanale *Mama Lama* w serwisie YouTube potwierdza: „Mam wykształcenie pedagogiczne, choć do edukacji domowej nie jest ono potrzebne. Właściwie w niczym nie pomaga" (Mama Lama, 2018).

Matka wielodzietna (M3/31lat/4 dzieci: 9, 6, 4, 2 lata) w momencie wywiadu studiowała pedagogikę. Decyzję o ED podjęła, gdy odkryła uzdolnienia syna pod koniec trzeciej klasy szkoły podstawowej. Wartością jest dla niej możliwość indywidualizacji w doborze materiału nauczania. Syna prowadzi samodzielnie, dobiera mu odpowiednie partie materiału do opracowania, stara się „odszkolnić" nastawienie dziecka do uczenia się. Proces ten polega na próbie wykształcenia u niego indywidualnej, wewnętrznej motywacji do uczenia się, niezaprogramowanej przez dorosłego.

Internet bardzo pomaga w edukacji domowej, szczególnie w ostatnich latach, zarówno do sieciowania rodzin, jak i do stworzenia przestrzeni uczenia się. To tu edukatorzy nie tylko wymieniają się swoimi pomysłami i doświadczeniami, lecz także udostępniają swoje kanały wideo (You Tube) i blogi – coraz częściej zakładają je pasjonaci, specjaliści, znawcy danych tematów i edukują dzieci i młodzież na przykład z zakresu astronomii, biologii, fizyki, szeroko rozumianej nauki, a także języka polskiego i historii. Wielu rodziców z Warszawy zapisało swoje dzieci do Montessori

Mountain Schools w Grodzisku Mazowieckim, znanej szkoły szczycącej się sukcesami w prowadzeniu bądź wspieraniu edukacji domowej. Placówką kieruje Fundacja Królowej Świętej Jadwigi. Szkoła ma bogatą ofertę zajęć rozwojowych, np. edukacja leśna, zajęcia projektowe w duchu edukacji Montessori z udziałem mentorów, zajęcia stolarskie, zajęcia manualne.

Jedna z mam udzielających wywiadu przyznała, że uczenie własnego dziecka, szczególnie takiego, które już przez jakiś czas uczęszczało do szkoły, jest dość trudne ze względu na zaburzenie relacji uczeń – mistrz, przewartościowanie pewnych kwestii i wzorców, do których i rodzic, i dziecko przywykli. Inna mama z kolei w ogóle nie wchodzi w rolę nauczyciela i jedynie sugeruje dziecku, czym ma się zająć:

> Jako matka nie jestem entuzjastką przesiadywania nad zeszytami ćwiczeń z dziećmi, choć przyznam, że w naszej edukacji był i taki etap – na wyraźną potrzebę dzieci, które wprost uwielbiały książki z zadaniami dla przedszkolaków, oraz z powodu mojego braku „odszkolnienia" i poczucia jakiejś dziwacznej, nie wiadomo skąd napływającej presji, że przecież muszę siedzieć i uczyć te dzieci czegoś. Od dłuższego czasu jednak moje myślenie o uczeniu własnych dzieci jest zupełnie inne – kiedy mam ochotę, żeby moje dziecko przekonało się do jakiejś czynności lub nauczyło się czegoś nowego, daję mu od siebie pewnego rodzaju prezenty (inspirujący materiał w internecie, ciekawy audiobook, zajęcia dodatkowe) (M7/4 dzieci).

Brak „wiodącego dorosłego" jest więc kolejną odsłoną wolności w rozumieniu rodziców edukujących domowo. Dostrzeżenie potrzeby, że dziecko potrzebuje spędzać czas bez nieustannej ingerencji opiekunów, jest ważnym doświadczeniem zdobywanym w ED i istotnym elementem środowiska rozwoju stwarzanego dzieciom. Wszyscy edukatorzy domowi realizują własny model edukacji, a ingerencja dorosłego w proces uczenia się jest mniejsza niż w szkole, nawet wówczas gdy – niekiedy – przenoszą do rodziny wybrane metody i formy działania zarezerwowane dla szkół (Giercarz-Borkowska, 2019, s. 353).

Codzienność zwykłego dnia edukacji domowej

Wśród homeschoolerów dominuje zgodne przekonanie, że edukacja domowa nie jest przewidywalną formą uczenia się, jednorodną merytorycznie i dydaktycznie. W tym upatrują jej twórczego wymiaru. Myślenie o jakiejkolwiek rutynie w życiu takich rodzin ma sens w przypadku starszych uczniów. Duże rodziny z małymi dziećmi spędzają w domu zwykle nieco więcej czasu niż rodzice nastolatków, którzy w znacznej mierze pracują sami nad daną partią materiału bądź rozwijają swoje zainteresowania

we własnym zakresie i tylko gdy mają jakiś problem lub wątpliwość, przychodzą po pomoc do rodzica. Są rodziny, które ze względu na dużą niezależność od szkolnego rytmu, prowadzenie własnej firmy i pracę zdalną, mają możliwość częstego podróżowania po świecie i dlatego nieustannie są w ruchu.

> Przy ED łatwiej mi jako mamie wykonywać pracę freelancera. Ogólnie ED dobrze komponuje się z wolnymi zawodami i/lub prowadzeniem własnej firmy. Pozwala podróżować, elastycznie dopasowywać spotkania, lepiej planować obciążenie zadaniami itp. Ja lubię taki model życia. Lubię uczenie, wspieranie innych, różnorodność, poznawanie nowych osób. Myślę, że cała rodzina na tym korzysta (M4/46lat/4 córki: 19, 15, 13, 8 lat).

Międzynarodowa mobilność rodziny nie jest jednak niezbędna, aby dni w edukacji domowej były emocjonujące. Część rodziców jednak przeznacza swoim podopiecznym wymierną ilość czasu na klasyczną pracę z podręcznikiem i zeszytem, zwłaszcza gdy te kaligrafują, uczą się pisania tekstów w różnych formach w języku ojczystym. Wynika to z konieczności opanowania wymagań podstawy programowej, dokładnego przepracowania obowiązkowej części programu. Generalnie rodzice nie chcą mieć przykrych niespodzianek podczas egzaminów końcowych, a takie się zdarzają. Na przykład jedna z mam nie przejmowała się tym, że jej córka po trzeciej klasie szkoły podstawowej na egzaminie poniosła porażkę z powodu braku umiejętności czytania i pisania. Spotkało się to z ostrą krytyką ze strony oponentek na forum. Na forum internetowym poświęconym edukacji domowej możemy znaleźć kilka wpisów osób, które usiłowały prowadzić edukację swoich dzieci na sposób szkolny, zamienić domowy stół na szkolną ławkę prowadzić regularną pracę z pakietem edukacyjnym i nadzorować uczenie się dzieci poprzez „wypełnianie" przez określony czas w ciągu dnia ćwiczeń z każdego przedmiotu. Niestety przegrali, a dziecko wróciło do regularnej szkoły.

„Możliwość »pokazywania świata« jest bardzo ważna dla wielu rodzin ED, które tak właśnie pojmują uczenie się. Zgodnie z rozumieniem Holta i Deweya dzieci w ED uczą się, poznając świat w jego rzeczywistych kształtach, a nie papierowych reprezentacjach na kartkach podręczników. Ten sposób uczenia się jest bliski edukatorom domowym" (Giercarz-Borkowska, 2019, s. 369).

> Moje dzieci nie były w stanie rozpoznać gatunku drzewa w parku, gdy wcześniej pokazywałam im jedynie na obrazkach w książce, jak wyglądają liście, kora i owoce danego gatunku. Jednak wystarczył jeden spacer, aby bez problemu zaczęły rozpoznawać i lokalizować wśród innych drzew sosnę, świerk, brzozę i kilka innych gatunków. Podobnie siedmio-, ośmiolatek wychodząc co drugi dzień do piekarni w bloku z drobnymi w kieszeni, jest w stanie szybko nauczyć się zarządzać niewielkimi kwotami, a także dodawać i odejmować od siebie konkretne nominały (M7/4 dzieci: 2, 4, 5, 7 lat).

W rodzinach edukujących domowo ważny jest też aspekt wzajemnego wspierania się w trudnościach. Dzieci angażują się w codzienne zadania domowe. Rodzice – co przyznają w rozmowach i przeprowadzonych wywiadach – są gotowi „przysiąść" z dzieckiem przy tematach i zadaniach, których ono nie rozumie, z którymi ma trudności. Opiekunowie szukają nieszablonowych metod, rozglądają się za możliwościami rozwiązywania problemów i w ten sposób dają przykład swoim dzieciom, jak można je rozstrzygać. Często organizują się w grupy, w których wspólnie wynajmują nauczycieli lub korepetytorów, organizują zajęcia na temat elektryczności, warsztaty ze sztuki prowadzone przez jednego z rodziców, który ma np. studio projektowe. Korzystają z pomocy osób posiadających szerszą wiedzę z danej dziedziny, prowadzą zajęcia wyrównawcze czy oferują sobie wzajemnie pomoc w zajmowaniu się dziećmi, aby któraś rodzina mogła choć przez kilka godzin „odsapnąć" od latorośli i zająć się swoimi sprawami. W miastach, w których są uniwersytety i uczelnie wyższe, popularnością wśród rodzin edukujących domowo cieszą się zajęcia na Uniwersytecie Dzieci.

Na pewno w rodzinach wielodzietnych organizacja dnia i dopilnowanie, aby wszystkie obowiązki były wykonane na czas (jedna z badanych mam podkreśla, że przy dużej rodzinie znaczną część dnia zajmują fizyczne prace domowe, w których dzieci oczywiście uczestniczą) to wyzwanie logistyczne. „Jak ogarnąć edukację domową w tak dużej rodzinie? Z pomocą przychodzi harmonogram. Nie może być zupełnie sztywny, w którym każda czynność wyznaczona jest co do minuty, ale powinien nadawać pewien zarys temu, jak wyglądają poszczególne dni" (Marszałek, 2020).

Z rozmów przeprowadzonych z matkami jednoznacznie wynika, że ich rodziny, nawet jeśli napotkały jakiekolwiek trudności, czy to z przejściem na edukację domową, czy też z realizacją podstawy programowej lub koniecznością zdawania egzaminów, generalnie są zadowolone z podjętej decyzji. Satysfakcja z efektów kształcenia starszych dzieci zmniejsza obawy o edukację młodszego rodzeństwa. Pojawiają się głosy, że jest to dość wymagający sposób na życie, czasem jedyny wybór, jeśli chce się uniknąć płatnej szkoły niepublicznej lub bezpłatnej rejonowej. Nasze rozmówczynie raczej nie traktują wychowania w kategoriach szczególnej misji czy poświęcenia. Z wywiadów Magdaleny Giercarz-Borkowskiej wyłania się wniosek, że dla rodziców decydujących się na edukację domową fakt, że muszą poświęcić swoim dzieciom czas lub pomóc im w czymś, jest bardzo naturalny i normalny. Jedna z matek wykształceniem wyższym, której mąż jest profesorem politechniki, a dzieci nigdy nie były w edukacji systemowej, mówi o odwadze, odpowiedzialności i czasie, który należy przeznaczyć na pracę z dziećmi. Zatrudnia osoby do rozwijania u nich tych umiejętności, których sami z mężem nie posiadają (gra na instrumencie, języki obce). „Jesteśmy z decyzji zadowoleni, nigdy jej nie żałowaliśmy. Po-

zwala nam prowadzić tryb życia, jaki lubimy, i realizować ważne dla nas wartości" (M2/36lat/4 dzieci: 11, 7, 5, 3 lata).

> Ogromna odpowiedzialność i pojmowanie ED jako trudnego zadania są u rodziców równoważne z poczuciem sensu tego, co wykonują, satysfakcją z efektów, które widzą u dziecka […]. Edukatorzy domowi są przekonani, że wybrali lepszy dla swoich dzieci tryb uczenia się, jednak nie absolutyzują swoich przekonań, nie próbują dążyć do narzucania własnych wyborów innym ludziom. Wielu z nich ma też barierę przed zachęcaniem innych ludzi do podjęcia ED, ponieważ uważają, że jest to na tyle trudne i odpowiedzialne przedsięwzięcie, że każda rodzina musi podjąć taką decyzję samodzielnie (Giercarz-Borkowska, 2019, s. 393).

> Widzę z każdym kolejnym miesiącem, gdy dzieci są coraz starsze i – paradoksalnie – coraz bardziej wymagające, że edukacja domowa wcale nie jest taka łatwa. Że wymaga wielu wyrzeczeń, umiejętności planowania dni nieraz w całkowicie karkołomny sposób, wymaga też poświęcenia, zarówno ze strony dzieci, jak i rodziców. Dzieci w edukacji domowej muszą być szybciej: bardziej rozsądne, bardziej dojrzałe, bardziej odpowiedzialne, bardziej sumienne, a rodzice muszą być bardziej cierpliwi, bardziej otwarci, bardziej uważni, bardziej dostępni dla swoich dzieci (M7/4 dzieci: 2, 4, 5, 7 lat).

Edukacja domowa w perspektywie teorii praktyk społecznych jako kierunek przyszłych badań

Wydaje się, że owocną perspektywą oglądu rodzin w edukacji domowej byłaby w przyszłości teoria praktyk rodzinnych, rozwijana przez Davida Morgana (2011) – brytyjskiego socjologa rodziny, który podjął próbę uporządkowania tematyki *practices approach* w kontekście familiologii. Badacz zaznaczał, że jego publikacje są próbą „teoretycznego myślenia o życiu rodzinnym" (Morgan, 2011, s.162). Do jego koncepcji nawiązuje teoria *displaying families*, autorstwa Janet Finch (Finch, 2007). Obie są istotne dla socjologii rodziny, dlatego w tej właśnie perspektywie teoretycznej Małgorzata Sikorska osadziła swoją rekonstrukcję praktyk rodzinnych i rodzicielskich we współczesnej Polsce (Sikorska, 2019). Autorka zdefiniowała rodzinę za D. Morganem jako „coś, co ludzie »robią«, a robiąc, tworzą i przetwarzają ideę rodziny" (Morgan, 2011, s. 177). Ponadto przyjęła, że rodzina (a także rodzicielstwo, macierzyństwo, ojcostwo itp.) są nieustannie konstruowane i rekonstruowane w praktykach rodzinnych, są tworzone w codziennym procesie *home-making*, innymi słowy rodziny wciąż „same się robią". Praktyki rodzinne zaś to codzienne

procesy, codzienne aktywności podejmowane przez domowników. Zaangażowane są w nie także osoby, które te praktyki obserwują (np. nauczyciele, sąsiedzi, znajomi oraz wszyscy inni, którzy widzą relacje w rodzinie) oraz pośrednio instytucje, których działania mogą mieć wpływ na rodzinę (np. szkoła, instytucje opieki społecznej, zakład pracy), a także, bardziej ogólnie, prawo oraz warunki ekonomiczne. Praktyki dzieją się w rodzinie, są wykonywane przez jej członków, a jednocześnie rodziny konstruują i rekonstruują się właśnie w praktykach i poprzez nie, ponieważ „poczucie rodziny [*a sense of family*] jako takie jest re-konstytuowane poprzez zaangażowanie w praktyki" (Sikorska, 2019, s. 68). Większość praktyk rodzinnych jest zrutynizowana, są one *taken-for-granted*, ale jednocześnie jest w tej koncepcji obecne założenie – podobnie jak w teoriach praktyk – o sprawczej, kreatywnej roli uczestników. Brytyjski socjolog rozróżnia praktyki na nawyki (*practices as habits*) oraz na działania (*practices as action*) (tamże). Punktem wyjścia dla koncepcji *displaying families* (demonstrowanie/ukazywanie) autorstwa J. Finch (2007) jest teza podzielana z D. Morganem, zgodnie z którą dla definiowania i opisywania współczesnych rodzin znacznie lepiej pasuje podejście koncentrujące się na *doing* niż *being*. Autorka przyjmuje, że: „rodziny muszą być »ukazywane« [*displayed*] w równym stopniu jak »robione« [*done*]" (Finch, 2007, s. 66). Autorka definiuje *displaying* jako „proces, poprzez który jednostki i grupy jednostek przekazują sobie nawzajem i istotnym obserwatorom, że ich działania konstytuują »wykonywanie czynności rodzinnych« [*doing family things*], a tym samym potwierdzają, że ich relacje są relacjami »rodzinnymi«" (Sikorska, 2019, s. 69). Badaczka podkreśla, że praktyki mają naturę społeczną, to znaczy, że ich znaczenie i sens muszą być komunikowane, „demonstrowane", muszą być „widoczne" dla innych uczestników oraz obserwatorów praktyk, a także muszą być dla nich potencjalnie zrozumiałe i akceptowane. Według J. Finch wszystkie relacje rodzinne wymagają pewnego elementu *displaying*, żeby mogły być podtrzymane, jednocześnie zakłada stopniowalność „intensywności" *displaying* zależną od okoliczności: w sytuacjach, w których znacząco zmieniają się relacje między jednostkami, należy wprowadzić nowe praktyki lub zmodyfikować stare (tamże, s. 69). W przypadku *parents centered education* byłaby to np. decyzja o jej rozpoczęciu w danym momencie życia dzieci. W wersji *family centered education* intensywność i potrzeba demonstrowania różnych aspektów życia rodzinnego jest większa, ponieważ jednostki redefiniują siebie w nowej roli (rodzica – edukatora czy organizatora domowego nauczania) i w tej rekonstruowanej roli ukazują się sobie nawzajem oraz obserwatorom. Do przyjęcia perspektywy teorii praktyk rodzinnych jako użytecznej w badaniach edukacji domowej przekonuje także raport Katarzyny Gawlicz z praktykowania alternatywnej edukacji w szkołach demokratycznych w Polsce (Gawlicz, 2020), który jest dowodem potencjału badawczego teorii praktyk.

Podsumowanie

W rodzinach, które zdecydowały się *homeschooling*, oboje rodzice są zaangażowani w realizację tej formy edukacji. W swoich oddziaływaniach rodzicielskich matki przejawiają szersze kompetencje, zwłaszcza w kwestiach związanych z dydaktyką nauczania: planują formy pracy dzieci, dostarczają materiałów, aktywnie poszukują wiedzy, jak efektywnie uczyć. Matki, które udzieliły wywiadów, postrzegają partycypację swoich partnerów w edukacji domowej jako wystarczającą. Ojcowie akceptują taki model alternatywnej edukacji, ich praca zawodowa jest głównym filarem stabilności finansowej rodziny, utrzymaniem standardów materialnych. Współuczestniczą w wychowaniu, organizują wiele aktywności (logistyka zajęć poza domem, aktywności sportowe, wakacyjne wyjazdy). Matki małych dzieci starają się stosować niekierowane, antyautorytarne sposoby wspierania rozwoju swoich dzieci. Z narracji uczestniczek badań wyłania się pozytywny obraz ich macierzyństwa i rodzicielstwa mocno zaangażowanego w edukację. Rodzice organizują potomstwu właściwe środowisko do rozwoju i nauki, nie akceptują dyrektywnego stylu nauczania, poszukują własnych metod pracy. Matki zapewniają o pełnej autonomii i zaufaniu do swoich dzieci. Niepokojące jest jednak np. przekonanie matki sześcioletniej jedynaczki, że dla jej dziecka to najlepsza forma edukacji. Matki są ugruntowane w swoich wyborach, przekonane, że profesjonalnie konstruują potomstwu drogi edukacyjne. Bardziej niż na wynikach egzaminów końcowych zależy im na rozwijaniu zainteresowań i talentów dzieci. Rozmówczynie nie ukrywały, że edukacja domowa wymaga wysiłku, odwagi, ale nie traktowały swojego zaangażowania w kategoriach poświęcenia czy wyrzeczenia, a raczej jako w pełni świadomy wybór lub jako wymóg czasów, przy czym najsilniej wybrzmiewa niewydolność polskiej szkoły w zapewnieniu dzieciom dobrej jakości edukacji. Niepokojące jest zgeneralizowane przekonanie matek o słabości polskiej szkoły, w sytuacji gdy ich dzieci jeszcze nie doświadczyły jej słabych i mocnych stron. Jednocześnie edukacja domowa bywa idealizowana.

> Świat edukacji domowej to świat całkowicie magiczny. My, rodzice w edukacji domowej, mamy wolność, mamy możliwość działania we własnym zakresie – i pokazujemy to naszym dzieciom, pokazujemy im, że istnieje świat, w którym nie musimy całkowicie podporządkowywać się wszystkim dookoła. Możemy być wspierani przez bliskie nam osoby, ale także poddawać się ich krytycznej opinii. Możemy dzielić wspólne pasje i szanować swoje różnice" (M7/4, dzieci: 2, 4, 5, 7 lat).

Trudno mówić przy tak ograniczonej próbie badawczej o jakości dzieciństwa, którą tworzą swym dzieciom edukatorzy domowi. Z pewnością należy podjąć badania partycypacyjne z udziałem dzieci, pozwolić im wypowiedzieć się własnym głosem i na własnych zasadach, wówczas być może usłyszymy, czy takie zarządzanie ich dzieciństwem im odpowiada.

Bibliografia

Bielecka-Prus, J., Heleniak, A. (2018). Motywy podjęcia edukacji domowej w opinii rodziców. W: J. Bielecka-Prus, *Rodzina w edukacji domowej* (ss. 139-166). Warszawa: Wydawnictwo Gotów KSM.

Blog nudzi-misie.pl (2020). *Edukacja domowa*. Pobrane z: https://blog.nudzi-misie.pl/rozne/edukacja-domowa/.

Budajczak-Moder, I., (2021). Konferencja - 30 lat Edukacji Domowej w Polsce. Pobrane z: https://izabudajczak.blog/2021/09/08/ogolnopolska-konferencja-30-lat-edukacji-domowej-w-polsce-04-09-2021-r-retransmisja/.

Budajczak, M. (2004). *Edukacja domowa.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Budajczak, M. (2018). Metametodologia badań edukacji domowej. W: D. Tomczyk, M. Zając (red.), *Edukacja domowa: Teoria i praktyka* (ss. 17-23). Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.

Budajczak, M. (2021). Edukacja domowa wobec pierwszych „fal" plagi XXI wieku. *Studia z Teorii Wychowania*, *12/3(36)*, 23-34. DOI:10.5604/01.3001.0015.4815.

Dziemianowicz-Nowak, M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacja sensów i znaczeń.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Edu domowa – szkoła życia. (2019). Pobrane z: http://edudomowa.blogspot.com/2019.

Edukacja domowa: krótki przewodnik. Pobrane 16.10.2021 z: https://wystarczy-mniej.blogspot.com/2012/04/edukacja-domowa-homeschooling-krotki.html.

Edukacja domowa w Polsce: XVIII Opolski Festiwal Nauki. Pobrane 16.10.2021 z: https://www.facebook.com/watch/live/?v=1877679105727726&ref=watch_permalink.

Finch, J. (2007). Displaying Families. *Sociology*, *41(1)*, 65-81. DOI: 10.1177/0038038507072284.

Gawlicz, K. (2020). *Szkoły demokratyczne w Polsce: Praktykowanie alternatywnej edukacji.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Giercarz-Borkowska, M. (2019). *Edukacja domowa jako alternatywa edukacyjna dla dzieci zdolnych.* Wrocław: Wydawnictwo TeksTy.

Giercarz-Borkowska, M. (2020). Między pracą zawodową a edukacją dzieci: sytuacja zawodowa rodziców edukujących domowo. *Edukacja Dorosłych*, *1*, 83-97. DOI: 10.12775/ED.2020.006.

Głażewska, A. (2018). *Edukacja domowa jako styl życia*. Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum.

Heleniak, A., Bielecka-Prus, J. (2018). Sposób organizacji edukacji domowej. W: J. Bielecka-Prus (red.), *Rodzina w edukacji domowej* (ss. 202-223). Warszawa: Wydawnictwo Gotów KSM.

Kochan, K. (2015). Women – home educators. *Pedagogika Rodziny*, *5(2)*, 157-172. DOI:10.1515/fampe-2015-0026.

Kochan, K. (2016). Edukacja domowa w Polsce: pedagogiczne inspiracje współczesnych edukatorów domowych. *Acta Universitatis Nicolai Copernici: Nauki Humanistyczno-Społeczne: Pedagogika*, *32(435)*, 115-136. DOI: 10.12775/AUNC_PED.2016.006.

Łukasiewicz-Wieleba, J. (2019). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Mama Lama (2018). *Gość: Edukacja domowa (Homeschooling) – o co chodzi?: odc. 34.* Pobrane z: https://www.youtube.com/watch?v=8mpjAVF8eUs.

Marszałek, A. (2020). *WNE 054: „Bo każda rodzina jest inna": O edukacji domowej w rodzinie dwujęzycznej z Olivią i Marcinem Demkowiczami*. Pobrane z: https://wiecejnizedukacja.pl/wne-054-bo-kazda-rodzina-jest-inna-o-edukacji-domowej-w-rodzinie-dwujezycznej-z-olivia-i-marcinem-demkowiczami/.

Morgan, D. (2011). *Rethinking Family Practices.* London: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9780230304680.

Nyczaj-Drąg, M. (2015). *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej.* Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.

Orwat, K. (2021). *Droga w nieznane? Edukacja domowa dla początkujących.* Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Orwat, K., [Profil na Facebooku]. Pobrane 16.10.2021 z: https://m.facebook.com/kornelia.weronika.orwat/?hc_ref=ARTHn9b57hSTKi0yng1MuU5qMfECUHiLzYpdG9IrJAlG_s64tlZAyU9EvUYjYYFYYN0&ref=nf_target&__tn__=kC-R&_rdr.

Poruszek, M. (2021). Edukacja domowa: ucieczka od zdalnego nauczania czy społeczno-wychowawcza potrzeba? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *61(4)*, 17-31.

Sikorska, M. (2019). *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce – rekonstrukcja codzienności.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Stebnicki, W. (2014). *Edukacja domowa: edukacja przyszłości.* Warszawa: Fijor Publishing Company.

Szafrańska, A., Pawlak, J. (2020). W poszukiwaniu lepszych możliwości kształcenia dla własnego dziecka: edukacja domowa z perspektywy rodziców. *Przegląd Pedagogiczny*, *(1)*, 203-218. DOI: 10.34767/PP.2020.01.12.

Tłuściak-Deliowska, A., Krawiec, M. (2020). Edukacja domowa jako alternatywna forma realizacji obowiązku szkolnego: stan polskich badań i perspektywy badawcze. *Przegląd Pedagogiczny*, *1*, 191-202. DOI: 10.34767/PP.2020.01.11.

Tomczyk, D., Zając, M. (red.) (2018). *Edukacja domowa: teoria i praktyka.* Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.

Wiatr, M. (2013). Rodzina jako środowisko uczące się. *Pedagogika Społeczna*, *2(48)*, 7-21.

Zakrzewska, M. (2013). *Rola wychowawcza matki w edukacji domowej.* Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.047.060

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 19.10.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Kinga KUSZAK*
Anna BASIŃSKA**

Rozmowa z dzieckiem w rodzinie w perspektywie przyszłych pedagożek

Conversation with a child in the family in the perspective of future educators

Abstrakt

Wprowadzenie. Umiejętności interakcyjne są ważnym elementem działań socjalizacyjnych podejmowanych przez osoby dorosłe wobec dziecka. Rozmowa rodzica z dzieckiem jest relacją asymetryczną, zróżnicowaną ze względu na poziom kompetencji komunikacyjnych uczestników rozmowy (Rostańska, 2010, s. 62). Różnicujące są zarówno kompetencje dziecka, jak i dorosłego. Odpowiedzialność dorosłego polega na podejmowaniu konwersacji z dzieckiem na temat interesujący młodszego partnera interakcji, wymiany myśli o wspólnych sprawach i problemach, a jednocześnie tworzeniu dziecku warunków do ujawniania własnych poglądów, opinii i przekonań. Rodzice aranżują atmosferę poczucia równości osób, sprzyjającą otwartości i zwierzeniom (Harwas-Napierała, 2008, s. 25).

* **e-mail: kingak@amu.edu.pl**
Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-2430-7803

** **e-mail: basinska@amu.edu.pl**
Wydział Anglistyki, Kolegium Heliodori Święcickiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Grunwaldzka 6, 60-780 Poznań, Polska
Faculty of English, Collegium Heliodori Swiecicki, Adam Mickiewicz University in Poznan, Grunwaldzka 6, 60-780 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7523-1538

W artykule poruszono zagadnienie rozmowy dorosłego (rodzica/opiekuna) z dzieckiem w perspektywie studentek pedagogiki.
Cel. Celem badań jest uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jaki czas na rozmowę dorosłego z dzieckiem studentki pedagogiki uznają za najbardziej właściwy? Jakie tematy, zdaniem studentek pedagogiki, powinni podejmować rodzice w rozmowie z dzieckiem? Jaki sposób prowadzenia rozmowy z dzieckiem przyszłe pedagożki uważają za najbardziej pożądany?
Metoda. Autorki zaprezentowały materiał z badań sondażowych z wykorzystaniem ankiety, w których uczestniczyło 255 studentek. Badania realizowano od grudnia 2019 do stycznia 2020 roku.
Wyniki. Zdaniem studentek pedagogiki rozmowa rodzica/opiekuna z dzieckiem powinna odbywać się w sposób bezpośredni, wtedy gdy dziecko tego potrzebuje i sygnalizuje takie pragnienie. Należy ją prowadzić w sposób partnerski, niezależnie od sytuacji i zewnętrznych okoliczności. Uważny i wrażliwy dorosły powinien umieć dostrzec przejawy potrzeby komunikacyjnej sygnalizowane przez dziecko i zareagować poprzez podjęcie dialogu. Rozmowy należy koncentrować wokół spraw ważnych dla dziecka, zagadnień codziennych, atrakcyjnych i przyjemnych dla niego. Nie powinno się jednak unikać tematów trudnych. Za najważniejszą cechę rozmowy rodzica i dziecka studentki uznały szczerość. Wysoko oceniły też atmosferę spokoju, umiejętność koncentracji uwagi na dziecku, poważne podejście do rozmówcy, otwartość i klarowność komunikatów formułowanych przez dorosłego. Wśród ważnych cech rozmowy wskazały poprawność językową, cierpliwość dorosłego, troskę o dziecko, dostosowanie formy wypowiedzi do wieku, potrzeb i możliwości dzieci.

Słowa kluczowe: rozmowa dorosłego z dzieckiem, rozmowa w rodzinie, czas na rozmowę, temat rozmowy, sposób prowadzenia rozmowy z dzieckiem.

Abstract
Introduction. Interaction skills are important elements of socialization activities undertaken by adults with regard to the child. A conversation between a parent and a child is an asymmetric relationship that differs due to the level of communicative competences of the participants of the conversation (Rostańska, 2010, p. 62). The competences of both the child and the adult differ. The responsibility of an adult is to start a conversation with a child about an interesting topic, exchange on mutual matters and problems, while creating conditions for the child to reveal his/her own points of view, opinions, and beliefs. Parents create an atmosphere of equality that is conducive to openness and confiding (Harwas-Napierała, 2008, p. 25). The article deals with the issue of the conversations of an adult (a parent/a caregiver) with a child from the perspective of pedagogy students.
Aim. The aim of the research is to answer the following research questions: What time do students of pedagogy consider the most appropriate for an adult-child conversation? What topics, according to the students of pedagogy, should parents include when having conversations with their children? What style of conversation with the child do the future educators consider the most desirable?
Method. The authors presented material from the survey research with the use of a questionnaire in which 255 female pedagogy students participated. The research was conducted from December 2019 to January 2020.
Results. According to the students of pedagogy, the conversation between the parent/caregiver and the child should take place in a partnership, in a direct way when the child needs it and signals the need. It should be conducted in a partnership manner, regardless

of the situation and external circumstances. An attentive and sensitive adult should be able to perceive the manifestations of the communication need signalled by the child and react by initiating a dialogue. Conversations should focus on issues and matters important to the child, everyday issues, as well as topics attractive and pleasant to the child. However, difficult issues should not be avoided when talking to a child. The surveyed students considered honesty as the most important feature of the conversation between a parent and a child. They also highly rated the atmosphere of peace, the ability to focus attention on the child, a serious approach to the interlocutor, openness, and clarity of messages formulated by an adult. Among the important features of the conversation, they indicated linguistic correctness, adult patience, care for the child, and adapting the form of expression to the age, needs and capabilities of children.

Keywords: conversation between an adult and a child, family conversation, time for a conversation, conversation subject, the way of conducting a conversation with the child.

Rozmowa rodzica/opiekuna z dzieckiem

Współcześnie zwraca się uwagę na to, że umiejętności interakcyjne są ważnym elementem działań socjalizacyjnych podejmowanych przez osoby dorosłe wobec dziecka (Szlendak, 2011, s. 217). Przy tym każda para dorosły – dziecko rozwija własny styl interakcyjny (Schaffer, 2006, ss. 118-138), który służy m.in. socjalizacji. Natomiast rozwój więzi pomiędzy nimi zależy od umiejętności niewerbalnego i werbalnego reagowania przez dorosłego na sygnały płynące ze strony małego człowieka (Bowlby, 2021; Plopa, 2005, ss. 91-98). Kluczową rolę w pierwszym etapie życia pełnią przedwerbalne formy komunikacji (protodialogi) odbywające się podczas epizodów wspólnego zaangażowania (Schaffer, 1994, ss. 150-187), posiadające cechy późniejszej komunikacji. Mogą one być jej poprzednikiem, choć nie spełniają jeszcze kryteriów rzeczywistej rozmowy (Schaffer, 2006, s. 122). Rozmowę uznaje się za główny sposób porozumiewania się ludzi (Nęcki, 2000, s. 121), podstawowy wzorzec realizacji kompetencji komunikacyjnej (Kurcz, 2005, s. 152), wynikający z naturalnych potrzeb człowieka. Przebiega ona w określonych warunkach społecznych, kulturowych i psychologicznych (Żydek-Bednarczuk, 1994, s. 31). Jej istotą jest współdziałanie (Baylon, Mignot, 2008, s. 205) polegające na swobodnej wymianie ról nadawcy i odbiorcy, a jej podstawą – podzielanie pewnej pozajęzykowej wiedzy na temat świata, do której mogą odwoływać się osoby rozmawiające (Nęcki, 2000, s. 122). Przyjmuje strukturę otwartą, a każda kolejna sekwencja jest konsekwencją ją poprzedzających. Wypowiedzi nie są limitowane co do długości (Konieczna, 2009, s. 22), a jej przebieg jest nieprzewidywalny (Grabias, 2019, s. 94), trudno zatem zaplanować, w jaki sposób będzie realizowana. Rozmowa jest jedną z dwóch form komunikacji opiekuna i dziecka wyróżnionych w literaturze (drugą jest mówienie do dziecka). Znaczącą rolę pełni w niej dorosły. Od stylu jego mowy i intencji wchodzenia w interakcję z dzieckiem zależną te doznania komunika-

cyjne, które stanowią o doświadczeniu porozumiewania się (Rostańska, 2010, ss. 49-50). Rozmowa rodzica z dzieckiem jest relacją asymetryczną, zróżnicowaną ze względu na poziom kompetencji komunikacyjnych uczestników rozmowy (Rostańska, 2010, s. 62), różnicujące są zarówno kompetencje dziecka, jak i dorosłego. Odpowiedzialność opiekuna polega na podejmowaniu konwersacji na temat interesujący młodszego partnera interakcji, wymiany myśli o wspólnych sprawach i problemach, a jednocześnie tworzeniu dziecku warunków do ujawniania własnych poglądów, opinii i przekonań. Rodzice aranżują atmosferę poczucia równości osób, sprzyjającą otwartości i zwierzeniom (Harwas-Napierała, 2008, s. 25).

Metoda realizacji badań i grupa badawcza

Celem badania było określenie, w jaki sposób studentki kierunku pedagogika postrzegają i interpretują rozmowę dorosłego (rodzica/opiekuna) z dzieckiem. Studentki[1] (255 osób) poproszono o udział w badaniu sondażowym realizowanym przy wykorzystaniu kwestionariusza zawierającego pytania otwarte, zapewniające możliwość swobodnej wypowiedzi na zaproponowane tematy. Poproszono, aby uczestniczki przypomniały sobie rozmowy z najbliższymi z okresu swojego dzieciństwa, a następnie, aby odniosły się do wybranych kwestii dotyczących rozmowy dziecka z dorosłym (rodzicem/opiekunem). W niniejszym artykule podejmiemy próbę odpowiedzi na trzy spośród większej liczby problemów sformułowanych na potrzeby badań, a mianowicie:

1. Jaki czas na rozmowę dorosłego z dzieckiem studentki pedagogiki uznają za najbardziej właściwy?
2. Jakie tematy, zdaniem studentek pedagogiki, powinni podejmować rodzice w rozmowie z dzieckiem?
3. Jaki sposób prowadzenia rozmowy z dzieckiem przyszłe pedagożki uważają za najbardziej pożądany?

Badanie zrealizowano w okresie grudzień 2019 r. – styczeń 2020 r.

Czas na rozmowę z dzieckiem widziany z perspektywy studentek pedagogiki

Studentki poproszono, aby spojrzały na własne doświadczenia z dzieciństwa oraz odwołały się do współczesnej wiedzy pedagogicznej, a następnie podjęły refleksję nad tym, jaki czas jest najlepszy, najbardziej właściwy na rozmowę opiekuna/rodzica z dzieckiem. Refleksje, którymi się dzieliły, były osobiste. Uczestniczki podkreślały

[1] W badaniu uczestniczyły kobiety.

znaczenie dyspozycyjności dorosłego do podjęcia i prowadzenia rozmowy oraz jego gotowość do wejścia w interakcje z dzieckiem. Za kluczowe dla 34,9% studentek było zaspokojenie potrzeb dziecka, na co wskazują następujące wypowiedzi: „Chciałabym, aby ze mną rozmawiano w każdej sytuacji, w której potrzebowałabym rady albo pomocy, w rozwiązaniu jakiegoś problemu. Oczekiwałabym chęci wysłuchania mnie, jakbym chciała wypowiedzieć się na jakiś temat" (45)[2], „Chciałabym, żeby odpowiadano na każdą moją potrzebę komunikacji i nie zostawiano jej bez odpowiedzi, zbywając, ignorując, niecierpliwiąc się itp. Czyli zawsze wtedy, kiedy chciałabym porozmawiać" (27), „Zawsze, kiedy mam pytanie, lub chcę kontaktu z drugim człowiekiem, bo mam coś do opowiedzenia, nie chciałabym być ignorowana" (62), „Chciałabym, żeby rodzice rozmawiali ze mną w momencie, gdy czuję potrzebę rozmowy oraz w sytuacjach, gdy wszystko nie jest dla mnie jasne oraz zrozumiałe. Chciałabym, żeby zawsze odpowiadali na moje pytania" (91), „Wtedy, kiedy czułabym taką potrzebę. Często potrzeby dzieci są ignorowane" (108). Z tych refleksji wynika, że dla studentek ważna jest gotowość dorosłego do wchodzenia w interakcję w dzieckiem, wtedy gdy w sposób bezpośredni lub pośredni sygnalizuje ono taką potrzebę. Wymaga to dużej wrażliwości opiekuna, uważności, koncentracji na dziecku (ten wątek zostanie rozwinięty w dalszej części rozważań). Znacząca część wypowiedzi (27,06%) eksponowała codzienne sytuacje jako te, w których powinna odbywać się rozmowa z dzieckiem, np. „Gdybym teraz była dzieckiem, chciałabym, aby rozmawiano ze mną jak najczęściej – w prozaicznych sytuacjach: jedząc wspólnie śniadanie, obiad i kolację, ale też w chwilach smutku, kiedy drugi człowiek może stanowić wielkie wsparcie" (43), „Chciałabym, żeby ze mną rozmawiano w każdym momencie: po obudzeniu, przy wyborze jedzenia, podczas ubierania, w przedszkolu, po odbiorze z przedszkola, podczas kąpieli, przed snem" (64). Niektóre osoby wskazywały określoną porę dnia właściwą, ich zdaniem, dla prowadzenia rozmowy. Najczęściej preferowano wieczór (7,84%), np. „Myślę, że wieczorem, przed snem to byłby idealny moment" (219), „Najlepsze są wieczorne rozmowy, więc uważam, że wtedy byłby najlepszy na to czas" (119), „Chciałaby, żeby rozmawiać ze mną wieczorem – kiedy skończymy czytać lub oglądać wspólnie bajkę, abym mogła się przytulić i zapytać o wszystko, co mnie trapi. Kiedy się czegoś boję lub jestem smutna" (39). Studentki wskazywały też, że momentem najlepszym do rozmowy jest czas po powrocie ze szkoły lub przedszkola (5,49%), np. „Na pewno chciałabym, żeby ze mną rozmawiali, kiedy wracam ze szkoły/przedszkola, jak było" (207), „Najbardziej rozmowy potrzebowałabym po szkole, żeby przez rozmowę utrwalić to, czego się w danym dniu nauczyłam, by wylać z siebie wszystkie emocje, zwłaszcza te złe" (182). Rozmowa ich zdaniem powinna być też prowadzona podczas posiłków (2,74%), np. „Zawsze,

[2] W nawiasie podajemy liczbę porządkową ankiety.

kiedy odczuwałabym potrzebę rozmowy, tzn. nie chciałabym sytuacji, w której osoba dorosła mówi mi, że to, o czym teraz chcę porozmawiać, jest nieważne i może porozmawiamy o tym jutro, a teraz mam zająć się czymś innym" (232), „W czasie obiadu. Wtedy dziecko spędza czas z rodzicem, co pogłębia ich więzi" (185). Ponadto 22,75% badanych wyraziło przekonanie, że dorosły powinien podejmować rozmowę z dzieckiem „zawsze", „w każdej chwili", „w każdej sytuacji". Studentki uważały, że dziecko ma prawo do dialogu niezależnie od pory dnia i okoliczności, na co wskazują następujące wypowiedzi: „Gdybym dziś była dzieckiem, chciałabym, aby rozmawiano ze mną zawsze. Uważam, że rozmowa jest kluczem do wszystkiego" (3), „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną w każdym momencie. Kiedy zadam pytanie, kiedy jestem szczęśliwa, smutna, kiedy przeżyłam coś fajnego i chcę się tym podzielić ze wszystkimi dookoła, kiedy coś mnie boli, zawsze i wszędzie" (57), „W każdej sytuacji, lecz możliwie »na chłodno« – bez krzyków, kiedy się zaangażowałam innymi sprawami, a także w trudnych sytuacjach, szczerze, bez ukrywania, co się dzieje w świecie dorosłych" (74), „Rozmowa jest potrzebna w każdej sytuacji. Człowiek do rozwoju potrzebuje kontaktu z drugim człowiekiem, zarówno w chwilach radości, jak i smutku" (100), „Chciałabym, aby zawsze była taka możliwość oraz bym zawsze była wysłuchana z dużą ochotą i zaangażowaniem" (226). Natomiast 19,61% uczestniczek badania uznało, że rozmowa z dzieckiem powinna odbywać się szczególnie wtedy, gdy mierzy się ono z jakimś wyzwaniem czy trudnością: „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną, kiedy coś się dzieje w mojej rodzinie, dotyczy moich najbliższych. To, że nikt mi nic nie mówi, nie znaczy, że nie czuję, że coś jest nie w porządku. Może kiedy mi ktoś o czymś powie, będę mogła powiedzieć, co myślę" (52), „Chciałabym, żeby ze mną rozmawiano wtedy, gdy mam na to ochotę, zmagam się z pewnymi problemami, intensywnie coś analizuję bądź przeżywam" (89), „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną wtedy, kiedy miałam doła, stresowałam się. Rodzice bardzo się starali, aby tak było, jednak ja bardzo często ukrywałam swoje emocje – rodzice czasem nie byli w stanie zrozumieć, że jest coś nie tak, tłumiłam" (204), „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną w sytuacji, kiedy zmarł dziadek, w sytuacji, kiedy rozwodzili się rodzice i musieliśmy się przeprowadzić" (80). Innego zdania było 7,84% badanych, które uznały, że rozmowa rodziców z dzieckiem powinna odbywać się w wolnym czasie, kiedy nie ma innych spraw i obowiązków. Przykładami takiego przekonania są następujące wypowiedzi: „W każdej wolnej chwili, a nawet podczas oglądania filmu" (238), „Aby rozmawiano ze mną cały czas, w każdej wolnej chwili" (224). Ponadto 7,45% osób wskazało, że rozmowa dziecka w rodzicami/opiekunami jest istotna także w sytuacji, gdy w jego życiu czy wokół niego dzieje się coś ważnego, coś co je interesuje, absorbuje, jest źródłem emocji i przeżyć. Wskazują na to następujące odpowiedzi: „Chciałabym, by rozmawiano ze mną po ważnych dla mnie momentach […]" (93) „Kiedy wykazuję zainteresowanie danym tematem"

(162), „W trudnych sytuacjach, a także w tych łatwych, aby po prostu rozmawiać o wszystkim, co dla dziecka jest ważne" (123), „Oczekiwałabym rozmowy po każdym wydarzeniu" (186).

Temat rozmowy z dzieckiem

Wypowiedzi studentek pozwoliły na wyłonienie czterech kategorii tematów rozmów z dzieckiem, które dotyczyły:
– spraw ważnych dla dziecka (56,07%),
– tematów dla niego przyjemnych (30,20%),
– tematów trudnych (29,80%),
– zagadnień codziennych (18,03%).

Z wypowiedzi części badanych wynika, że z dzieckiem należy rozmawiać o wszystkim (7,06%). W kategorii pierwszej, czyli rozmowy na ważne tematy, mieszczą się następujące zagadnienia wymienione przez uczestniczki badania: o tym, jak być dobrym, uczciwym człowiekiem, o emocjach, uczuciach, potrzebach, o planowaniu i zakładaniu rodziny, o upływie czasu, przeszłości i przyszłości, o mechanizmach rządzących światem, o tolerancji, o zmianach klimatu, o szczęściu, o seksualności człowieka. W kategorii drugiej wymieniono rozmowy: o pasjach, marzeniach, pomysłach, radościach, zabawie i zabawkach, bajkach i filmach, aktywności w czasie wolnym, świętach i świętowaniu, a także „zagadnienia niekoniecznie ważne w życiu". W kategorii trzeciej mieszczą się np. tematy dotyczące zła, konfliktów (w tym konfliktów rówieśniczych) i ich rozwiązywania, zagrożeń, lęków, uzależnień, dorosłości i tego, co się z nią wiąże, choroby, odchodzenia, śmierci. W ostatniej kategorii wymieniono: zagadnienia związane mijającym/minionym dniem, funkcjonowaniem dziecka w przedszkolu, szkole.

Sposób prowadzenia rozmowy rodzica/opiekuna z dzieckiem

Wypowiedzi studentek odnoszące się do sposobu prowadzenia rozmowy rodzica/opiekuna z dzieckiem były osobiste i nacechowane indywidualnymi doświadczeniami oraz przeżyciami. Zapewne to sprawia, że są szczególnie wartościowe z perspektywy rodziców i opiekunów dzieci. Studentki wskazały na wiele istotnych cech komunikacji. Jedna czwarta badanych (25,1%) zwróciła uwagę na znaczenie szeroko rozumianego partnerstwa w rozmowie rodzica/opiekuna z dzieckiem. W wypowiedziach kobiety podkreślały konieczność zrównania pozycji rozmówców, np. „Chciałabym, żeby roz-

mawiano ze mną jak z dorosłym" (254), „Chciałabym, żeby rozmawiali ze mną […] jak z osobą dorosłą" (250), „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną na równym poziomie, bez poczucia wyższości osoby dorosłej" (243), „Najbardziej bym nie chciała, żeby mnie dyskryminowano ze względu na to, że jestem dzieckiem" (221), „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną na równi, żebym nie czuła się gorsza jako dziecko" (177), „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną jak po prostu z człowiekiem. Żeby traktowano mnie równo z innymi i żeby mnie nie odtrącano" (171). Niektóre w gorzkich słowach wyraziły swoje przemyślenia na ten temat, np. „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną jak z istotą w pełni rozumną, a nie jak z niedoświadczonym i tym głupszym, ponieważ młodszym" (204), „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną tak, jak z normalnym człowiekiem. Dziecko rozumie bardzo dużo, a dorośli myślą, że dzieci nic nie rozumieją i odpychają dzieci od podejmowania nawet najprostszych decyzji" (154). Zwracały uwagę, że rozmowa dziecka i dorosłego nie może być monologiem tego drugiego np. „by nie był to monolog dorosłego" (133). Wśród kluczowych cech rozmowy wskazywały: szczerość, otwartość, powagę, uwagę skoncentrowaną na dziecku, spokój, bezpośredniość, zrozumiałość, troskę. Obrazują to dane zgromadzone w Tabeli 1.

Tabela 1.
Cechy rozmowy rodzica/opiekuna z dzieckiem w perspektywie studentek pedagogiki. Źródło: badania własne.

Cecha	%	Przykładowe wypowiedzi studentek
Szczerość	21,57	- „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną szczerze, nie okłamywano mnie" (237). - „Chciałabym, aby w miarę możliwości przekazywano mi prawdziwe informacje oraz szczerze odpowiadano na moje pytania" (233). - „Najważniejsza jest szczerość i chęć odpowiedzenia na pytania" (288). - „Aby nie odpowiadać wymijająco, aby niczego nie ukrywać, brak tematów tabu" (215). - „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną na każdy temat w sposób szczery" (183). - „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną bez ukrywania różnych spraw" (173). - „Chciałabym, aby ta osoba była otwarta i szczera i aby pokazywała świat takim, jakim jest, bez koloryzowania" (136)[3]. - „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną szczerze, bez tajemnic. Każdy mógłby mówić to, co czuje, i mógłby być sobą" (126).

[3] Wypowiedź wskazuje na dwie cechy: szczerość i otwartość w relacji dorosłego z dzieckiem.

Cecha	%	Przykładowe wypowiedzi studentek
		- „Chciałabym, żeby dorośli byli szczerzy i żeby mnie nie okłamywali" (91). - „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną szczerze [o] wszystkim, nawet jeśli prawda byłaby bolesna" (80). - „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną szczerze i otwarcie na trudne tematy, o których niekoniecznie chce się rozmawiać z dzieckiem. Co ważne – bez zbędnych obaw o nieumiejętność zrozumienia sytuacji" (43)[4]. - „Chciałabym, żeby odpowiadano mi szczerze na pytanie. Nie wymyślać bajek" (39).
Spokój	17,25	- „W sposób spokojny i wyrozumiały, okazując cierpliwość" (17)[5]. - „Przede wszystkim na spokojnie. Chciałabym zostać wysłuchana do końca, bez komentowania w połowie. Nie chciałabym, aby od razu obwiniali mnie za różne problemy, ale potrafili spokojnie spojrzeć" (85). - „Chciałbym, aby dorośli komunikowali się ze mną w sposób szczery i ze spokojem. Aby zawsze mnie wysłuchali i rozwiali moje wątpliwości czy znaleźli odpowiedzi na nurtujące mnie pytania" (89)[6]. - „Chciałaby, aby osoba, która ze mną rozmawia, była spokojna i mówiła spokojnym, opanowanym głosem" (94). - „[…] spokojnie, bez nerwów i krzyku" (108). - „Chciałbym, żeby rozmawiano ze mną na spokojnie, aby emocje nie brały góry" (130). - „W sposób spokojny, dziecko powinno czuć się bezpiecznie. Podnoszony głos nie wpływa pozytywnie na relację [z] dzieckiem" (164). - „Chciałabym, aby podczas rozmowy był spokój dookoła mnie" (184). - „[…] na spokojnie, z chęcią, bez krzyków i pretensji" (203).
Uwaga skoncentrowana na dziecku	15,69	- „Chciałabym, żeby skupiali się, gdy ze mną rozmawiają, a nie zajmowali się wszystkim innym i żeby tłumaczyli mi, o co chodzi" (12). - „[…] niech sprawiają, że będę chciała z nimi rozmawiać" (40). - „Chciałabym, żeby poświęcano mi uwagę" (46). - „Chciałabym, żeby mnie słuchano, bo w momencie kiedy mam coś do powiedzenia i może nie jest to zbyt mądre, to ma dla mnie ogromne znaczenie, żeby być słuchanym. Nikt z nas nie lubi, kiedy się go nie słucha" (57).

[4] Wypowiedź wskazuje na dwie cechy: szczerość i otwartość w relacji dorosłego z dzieckiem.

[5] Wypowiedź wskazuje na trzy cechy: spokój, wyrozumiałość i cierpliwość.

[6] Wypowiedź wskazuje na dwie cechy: spokój i szczerość.

Cecha	%	Przykładowe wypowiedzi studentek
		- „[…] żeby pytano mnie, co czuję, co myślę, co jest dla mnie ważne. Żeby słuchano mnie z zaangażowaniem i z zainteresowaniem” (64). - „Chciałabym, by dorosły w pełni skupił się na tym, co mówię. Chciałabym też, by starał się zrozumieć moje problemy, by potrafił się wczuć w moją sytuację” (114). - „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną w sposób dający mi poczucie, że jestem ważna, z zainteresowaniem i próbą pomocy w sytuacjach tego potrzebujących” (116). - „Chciałabym, aby wysłuchali mnie, aby uszanowali to, że chcę im coś powiedzieć, że jest to dla mnie ważne” (122)[7]. - „Chciałabym, aby rodzic słuchał mojej odpowiedzi podczas rozmowy, a nie udawał, że mnie słucha” (207). - „[…] bez skupienia uwagi na telefonie, TV, tylko na mnie” (247).
Powaga w podejściu do dziecka	15,29	- „Chciałabym, żeby rodzice rozmawiali ze mną poważnie, ponieważ wiedza czerpana od rodziców jest najważniejsza” (3). - „Chciałabym, żeby traktowano mnie poważnie, bez względu na to, ile mam lat. Każdy ma swoje problemy, czy zadowolenia adekwatne do swojego wieku. To, że zwierzyłabym się np. rodzicom z jakiejś trudności, przykrości, a zostałoby to zbagatelizowane, mogłoby doprowadzić do wycofania, czy zamknięcia z mojej strony” (6). - „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną bardziej na poważnie, na różne ciekawe tematy, które teraz mnie interesują oraz żeby nie bagatelizowano mojego zdania oraz odczuć na dany temat. Chciałabym, żeby mnie nie ignorowano” (45). - „[…] żeby moje problemy były traktowane poważnie oraz bez przekonania, że jestem za mała, żeby zrozumieć” (55). - „[…] żeby nie bagatelizowali tego, co mówię” (75). - „[…] chciałabym, żeby moje wtedy duże problemy i troski nie były traktowane jako mało ważne, nieistotne dla dorosłych” (77). - „Na pewno chciałabym, aby dorośli traktowali moje słowa i zdania na poważnie. Nie lekceważyli mojego stanowiska tylko dlatego, że jestem dzieckiem i co ja tam mogę mieć do powiedzenia. Chciałabym, aby rozmawiali ze mną o planach, w które też miałabym ingerować, a nie zakładali wszystko za mnie z góry” (86). - „[…] tak, bym czuła, że jestem ważna. Że to, co powiem, kogoś obchodzi i ma jakieś znaczenie” (141).

[7] Wypowiedź odnosi się też do innej kategorii, którą jest szacunek dla dziecka.

Cecha	%	Przykładowe wypowiedzi studentek
Otwartość	13,33	- „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną w sposób otwarty, aby żaden temat nie był krępujący dla osoby, która go ze mną porusza" (251). - „Otwarcie, bez kłamstw, aby mówiono nie tylko o zaletach, ale także o wadach" (247). - „Chciałabym, żeby mówiono otwarcie o różnych rzeczach, żeby nie pomijać pewnych kwestii, bo »i tak nie zrozumie«" (235). - „[…] aby wprost odpowiadali na nie [pytania], aby nie szukali wymówek i pokrętnych odpowiedzi. Najważniejsza jest szczerość i chęć odpowiedzenia na pytania. Ważny jest również spokój w udzielaniu odpowiedzi" (228)[8]. - „Chciałabym przede wszystkim […] otwartej rozmowy, w której można pytać równocześnie i później odpowiadać" (142). - „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną otwarcie, żeby odpowiadano na wszystkie moje ciekawskie pytania" (92). - „[…] bez ukrywania, owijania w bawełnę tych nieco trudniejszych tematów, bo zatajanie istotnych rzeczy jest moim zdaniem bardzo złe" (82).
Zrozumiałość komunikatów	10,98	- „Chciałabym, żeby rozmowy były spokojne i zrozumiałe dla mnie jako dziecka, co nie oznacza, że nie chciałabym słyszeć wyszukanego słownictwa, ale musiałoby być używane w takim kontekście, żebym zrozumiała" (10)[9]. - „Chciałabym, żeby dorośli mówili językiem zrozumiałym dla mnie samej. Dziecko czuje i widzi więcej, niż nam się wydaje" (11). - „Chciałabym, aby dorośli tłumaczyli mi rzeczy, tematy, które kiedyś uważane były tylko jako »tematy dla dorosłych«" (14). - „Chciałabym, by używali prostego, komunikatywnego języka i wszystko wyjaśniali krok po kroku" (58). - „Chciałabym, aby rodzice tłumaczyli mi każde zachowanie, przepracowywali ze mną dany problem" (65). - „Myślę, że chciałabym, aby moi rodzice tłumaczyli mi wiele rzeczy, żebym mogła to na swój sposób zrozumieć" (71). - „Chciałabym, żeby objaśniano mi wszystkie niejasne dla mnie sprawy" (167).

[8] W tej wypowiedzi wskazano na trzy kategorie: otwartość, szczerość i spokój.

[9] Wypowiedź odnosi się również do kategorii spokoju.

Cecha	%	Przykładowe wypowiedzi studentek
Poprawność językowa	9,02	- „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną poprawnie, czyli mam tutaj na myśli, aby nie używać słynnych zdrobnień, które często stosujemy, rozmawiając z dziećmi" (7). - „Nie w dziecinny sposób, aby nie opowiadali o czymś, spieszczając, pomijając części, których dziecko nie wie, nie rozumie" (20). - „[…] bez używania niezrozumiałych słów, bez zdrabniania wszystkich wyrazów w zdaniu" (62). - „[…] nie używając infantylnego słownictwa" (118). - „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną normalnie, bez zdrobnień i śmiesznych wyrazów" (210).
Troska	4,70	- „Dobrze by było, gdyby rodzic wykazywał dużo empatii i podzielał emocje, które mi towarzyszą podczas rozmowy na dany temat. Nie chciałabym być wyśmiana ani skrytykowana przez to, co chciałam powiedzieć osobie dorosłej" (56). - „[…] Chciałabym, żeby byli wobec mnie życzliwi, empatyczni. By cierpliwie słuchali moich pytań i na nie odpowiadali" (75)[10]. - „Żeby mnie wysłuchano do końca, w sposób delikatny i czuły, na spokojnie" (144)[11]. - „Ze zrozumieniem (wyrozumiałością) i spokojem, cierpliwością, ciepłem" (229)[12].
Dostosowanie do wieku	4,70	- „Chciałabym, aby dorośli dostosowali język do mojego poziomu rozwoju oraz moich umiejętności komunikacyjnych" (8). - „W sposób szczery, ale też adekwatny i dostosowany do dziecka, to znaczy, żeby dorośli potrafili mi wytłumaczyć różnego rodzaju zjawiska w sposób przystępny, łatwy do pojęcia, wyobrażenia" (22)[13]. - „Chciałabym, żeby ze mną rozmawiano w sposób adekwatny do mojego wieku, wyjaśniając to, czego nie rozumiem" (48)[14]. - „Chciałabym, aby poruszano wszystkie tematy, ale w sposób i językiem dostosowanym do wieku. Takie podejście pozwala szybciej przyzwyczaić się i zrozumieć nawet trudne aspekty życia" (131)[15].

[10] W tej wypowiedzi wskazano na dwie kategorie: troskę i cierpliwość.

[11] W tej wypowiedzi wskazano również na kategorię spokój.

[12] W tej wypowiedzi wskazano również na inne kategorie: spokój i cierpliwość.

[13] W tej wypowiedzi pojawia się też kategoria szczerości.

[14] W tej wypowiedzi pojawiła się też kategoria komunikatu zrozumiałego dla dziecka.

[15] W tej wypowiedzi pojawiła się też kategoria komunikatu zrozumiałego dla dziecka.

Cecha	%	Przykładowe wypowiedzi studentek
		- „Chciałabym, żeby rozmawiano ze mną jak z osobą dorosłą, ale na tematy dotyczące dzieciństwa i pasujące do mojej kategorii wiekowej" (150)[16].
Cierpliwość	3,92	- „W sposób spokojny i wyrozumiały, okazując cierpliwość" (17)[17]. - „Chciałabym, aby rozmawiano ze mną cierpliwie, żebym widziała zainteresowanie tematem, o którym mówię" (56)[18]. - Cierpliwie, żeby wyczerpująco odpowiadano na moje pytania, nawet gdyby trzeba było powtórzyć tę samą odpowiedź kilka razy. Żeby odpowiadano mi na wszystkie pytania, nawet te, które wydawałyby się dziwne, głupie, oczywiste" (64)[19]. - „Żeby cierpliwie mnie wysłuchano, żebym dostała czas na to, żeby dobrze wszystko przekazać" (145).

Studentki zwróciły też uwagę na inne cechy rozmowy rodzica/opiekuna z dzieckiem. Wskazały np., że rozmowa powinna odbywać się bezpośrednio po jakimś wydarzeniu ważnym dla dziecka, powinna być prowadzona z miłością i szacunkiem, w przyjaznej atmosferze. Zaznaczyły, że ważne, aby prowadzić ją w sposób dla dziecka interesujący. Dorosły powinien być w nią zaangażowany, żeby zachęcić dziecko do wymiany zdań, ale jednak nie nachalny, natarczywy, narzucający się. Zdaniem studentek ważne jest to, aby dziecko otrzymało informację szczegółową, wyczerpującą, rzeczową.

Wnioski

Z wypowiedzi studentek wyłania się obraz idealnej rozmowy rodzica z dzieckiem. Zawiera on jednak wiele spostrzeżeń cennych dla rodziców i opiekunów. Widzimy też subiektywne refleksje, odwołujące się do własnych doświadczeń. Zdaniem przyszłych pedagożek rozmowa rodzica/opiekuna z dzieckiem powinna odbywać się w sposób partnerski i bezpośredni, wtedy gdy dziecko tego potrzebuje i sygnalizuje to pragnienie. Powinna być prowadzona niezależnie od sytuacji i zewnętrznych okoliczności, a uważny, wrażliwy dorosły musi umieć dostrzec przejawy potrzeby komunikacyjnej dziecka i właściwie na nią zareagować poprzez podjęcie dialogu. Rozmowy powin-

[16] W tej wypowiedzi pojawiła się też kategoria partnerstwa.

[17] W tej wypowiedzi pojawiła się też kategoria spokoju.

[18] W tej wypowiedzi pojawiła się również kategoria zainteresowania okazywanego dziecku.

[19] W tej wypowiedzi pojawiła się też kategoria komunikatu wyczerpującego potrzebę poznawczą dziecka.

ny koncentrować się wokół zagadnień ważnych dla dziecka, tematów codziennych, atrakcyjnych dla niego i przyjemnych, ale nie powinno się unikać spraw trudnych. Za najważniejszą cechę takiej rozmowy studentki uznały szczerość. Wysoko oceniły też atmosferę spokoju, umiejętność koncentracji uwagi na dziecku, poważne podejście do rozmówcy, otwartość i klarowność komunikatów formułowanych przez dorosłego. Wśród istotnych cech rozmowy wskazały też poprawność językową, cierpliwość dorosłego, troskę o dziecko, dostosowanie formy wypowiedzi do wieku, potrzeb i możliwości małego człowieka.

Bibliografia

Baylon, Ch., Mignot, X. (2008). *Komunikacja*. Kraków: Flair.

Bowlby, J. (2021). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grabias, S. (2019). Język w procesie interakcji: Biologiczne i społeczne uwarunkowania zachowań językowych. W: M. Kielar-Turska, S. Milewski (red.), *Język w biegu życia* (ss. 60-99). Gdańsk: Harmonia Universlis.

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

Konieczna, A. (2009). *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.

Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rostańska, E. (2010). *Dziecko i dorosły w rozmowie: Doświadczanie komunikacji. Odniesienia edukacyjne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Schaffer, H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (ss. 150-188). Poznań: Zysk i S-ka.

Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny: Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Szlendak, T. (2017). *Socjologia rodziny: Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Żydek-Bednarczuk, U. (1994). *Struktura rozmowy potocznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.061.070

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 3.11.2021 r. – przyjęty: 12.12.2021 r.

Ewa BOCHNO*

Rozmowa ponownie czy rozmowa od nowa? Rozmowa jako niezbędny warunek stworzenia „nowej" szkoły po pandemii

Re-conversation or new conversation? Conversation as a necessary condition for creating a „new" school after the pandemic

Abstrakt

Wprowadzenie. W tekście autorka – korzystając z rekomendacji opracowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w raporcie pt. *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* – stawia dodatkowy warunek niezbędny we współczesnej edukacji, a mianowicie konieczność powrotu do, wydaje się, najprostszej formy komunikowania się – rozmowy. Struktura tekstu obejmuje (poza zadaniem pytań i refleksją na zakończenie) dwie zasadnicze części. W pierwszej, w odniesieniu do badań własnych, autorka kreśli obraz szkolnych rozmów między nauczycielkami a uczennicami i uczniami, w drugiej wskazuje, że po pandemii rozmowa między wszystkimi podmiotami edukacji stanowi jeden z kluczowych warunków dla kultury szkoły.

Cel. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytania: Czy szkoła jest miejscem porozumienia nauczycieli i uczniów? Czy te dwie grupy mogą ze sobą rozmawiać? W jaki sposób? oraz: Czy, na ile i w jaki sposób rozmowa między wszystkimi podmiotami edukacji jest niezbędnym warunkiem stworzenia „nowej" szkoły po pandemii?

* **e-mail: e.bochno@wns.uz.zgora.pl**
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, Aleja Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Aleja Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland
ORCID:0000-0002-9841-3510

Materiały i metody. W pracy wykorzystano fragment wyników badań własnych oraz krótką analizę rekomendacji opracowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w raporcie pt. *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?*
Wyniki. Z badań własnych autorki wynika, że w szkole brakuje rozmów między nauczycielkami/nauczycielami i uczennicami/uczniami. Widać wyraźną nierówność pozycji interlokutorów oraz wyraźną kontrolę dorosłego w tym zakresie.

***Słowa kluczowe*:** rozmowa, „szkoła po pandemii", szkoła.

Abstract
Introduction. In the text, the author uses the recommendations developed by the Centre for Civic Education in the report entitled *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* The question of what the return to "normal" education looks like, puts an additional condition necessary in modern education, namely the necessity to return to what seems to be the simplest form of communication - conversation. The structure of the text includes (apart from prompting questions and reflection at the end) two main parts. In the first, in relation to the author's own research, she outlines the picture of school conversations between teachers and students. In the second, she indicates that after the pandemic, the conversation between all subjects of education is one of the key conditions for the school's culture.
Aim. The aim of the article is to try to answer the following questions: Is the school a place of understanding between teachers and students? Can these two groups talk to each other? Is a conversation between all subjects of education a necessary condition for creating a "new" school after the pandemic, and if so, to what extent, and in what way?
Materials and methods. The article uses some of the results of own research and a short analysis of the recommendations developed by the Centre for Civic Education in the report entitled *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?*
Results. The author's own research shows that there are no conversations between teachers and students at school. There is a clear inequality in the position of interlocutors and a clear adult control in this regard.

Keywords: conversation, "school after the pandemic", school.

Postawienie pytań

Bezpośrednią inspiracją do napisania tekstu była lektura raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej pt. *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* (Witkowski i inni, 2021). Autorzy i autorki tego opracowania postulują konieczność stworzenia szkoły po pandemii jako środowiska sprzyjającego uczeniu się oraz kreślą jej wizję. Jak piszą: „Rzetelne podsumowanie doświadczenia edukacji zdalnej i wnioski, które możemy wyciągnąć z tej refleksji, mogą pozwolić nam wyobrazić sobie na nowo szkołę, do której chce się wracać. Taka okazja długo się nie powtórzy".

Idąc tym tropem i korzystając z rekomendacji opracowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (do których powrócę w zakończeniu tekstu), stawiam dodatkowy warunek niezbędny we współczesnej edukacji, a mianowicie konieczność powrotu do, wydaje się, najprostszej (a jednocześnie często niedocenionej) formy komunikowania się – rozmowy. W artykule nie będę charakteryzować zmian, jakie dotknęły szkołę w związku z pandemią COVID-19 (Jaskulska, Jankowiak 2020; Zahorska 2020), nie to jest moim celem. Chcę natomiast podjęć kolejną (spośród wielu) próbę zastanowienia się nad tym, jakie jest miejsce rozmowy w szkole. Stawiam więc pytania: Czy szkoła jest miejscem porozumienia się nauczycieli i uczniów? Czy te dwie grupy mogą ze sobą rozmawiać? W jaki sposób? oraz: Czy, na ile i w jaki sposób rozmowa między wszystkimi podmiotami edukacji jest niezbędnym warunkiem stworzenia „nowej" szkoły po pandemii?

Pytania te należą do takich, które stawia sobie każdy, kto zastanawia się nad sposobami kontaktowania się ludzi. Każdy, kto dostrzega alarmujące wręcz doniesienia badaczy dotyczące nie tyle pewnych niedostatków rozmowy czy jej braków, ile „całkowity niemal zanik dialogu" (Mizińska, 1993, s. 3; por. też Zedlin, 2001; Rostańska, 2014), pogłębiony dodatkowo zmianą sposobu komunikowania się w pandemii (Jaskulska, Jankowiak, 2020). Jest to czas, w którym zmieniła się forma rozmowy, w którym stała się ona pełna ograniczeń i niedopowiedzeń. Czy taką właśnie rozmowę przenosi się do codzienności, do kontaktów z dorosłymi i dziećmi, do ich wspólnych kontaktów w edukacji? Wiele doniesień wskazuje, że tak właśnie jest.

Rozmowa ponownie. Obraz szkolnych rozmów między nauczycielami / nauczycielkami i uczniami / uczennicami

Kreśląc obraz szkolnych rozmów odwołam się do niewielkiego fragmentu szerokich badań, które prowadziłam w klasach początkowych szkół podstawowych (Bochno, 2004). W tym miejscu nie chcę skupiać uwagi na metodologii tych badań (czytelniczka/czytelnik znajdą je w przywołanej powyżej literaturze), zależy mi natomiast na przedstawieniu ogólnych tendencji.

Badania dotyczyły zdiagnozowania stanu wykorzystania rozmowy jako metody oddziaływania wychowawczego. Prowadziłam rozmowy o rozmowie z nauczycielkami[1] i dziećmi, wykorzystałam techniki projekcyjne, obserwowałam lekcje i przerwy w szkole. Zebrany materiał oraz jego analiza pozwoliły określić pozycje komunikacyjne nauczycielek i uczniów. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że badania te prowa-

[1] Grupę badawczą stanowiły same kobiety (co zapewne wynika z dużej feminizacji tego zawodu, szczególnie w klasach początkowych) – nauczycielki klas III szkoły podstawowej. W związku z tym w tekście będę posługiwała się formą żeńską.

działam dawno i mogą zostać one uznane przez niektórych za przestarzałe, jednak dla mnie są ważnym punktem odniesienia, potwierdzającym, że od wielu lat w polskich szkołach relacje komunikacyjne się nie zmieniają. Obraz funkcjonowania dziecka w szkole, w interakcjach komunikacyjnych z nauczycielką, niestety nie jest zgodny z trendami humanistycznymi, akcentowanymi w literaturze. Podział ze względu na aktywność komunikacyjną interlokutorów jest asymetryczny. Relacje N – U określone są poprzez:

– przewagę nauczycielki w relacjach komunikacyjnych z uczennicami i uczniami,
– dostępną nauczycielce, praktycznie nieograniczoną, gamę zachowań komunikacyjnych i wyznaczoną przez nią gamę zachowań komunikacyjnych uczniom,
– sztywny podział ról nadawcy i odbiorcy, często niesprzężony zwrotnie,
– wyraźną przewagę mówienia nad rozmową,
– monotonię rozmów dotyczącą intencji, treści, kontekstu czasowego i przestrzennego, formy i atmosfery przekazu,
– podporządkowanie działań nauczycielskich i uczniowskich formalnym wymogom programowym i związany z tym tradycjonalizm w formułowaniu celów wychowawczych,
– sporadyczne wykorzystanie w interakcjach dydaktycznych i wychowawczych autentycznej rozmowy.

Z moich badań wynika, że lekcje w większości przybierają charakter podający. Na niewielu z nich występuje integracja treści, sporadyczne wykorzystywane są aktywne metody edukacji i praca uczniów w grupach. Odbywają się one zwykle w oparciu o ten sam schemat i przebiegają podobnie (zdyscyplinowanie klasy, sprawdzenie obecności, sprawdzenie pracy domowej, podanie tematu lekcji, praca wokół zagadnień tematycznych, zadanie pracy na następną lekcję). Zwykle nauczycielka narzuca uczniom swoje pytania, opinie, problemy, pozostawiając im odpowiadanie na nie. Doświadczenia zdobywane przez uczniów w czasie lekcji są kontrolowane przez nauczycielkę. Taka „organizacja" wskazuje na nauczycielski tradycjonalizm edukacyjny. Często nauczycielki są „zorientowane na program". Wyraża się to przekazywaniem uczniom gotowych informacji związanych z problematyką lekcji, wyznaczaniem kolejnych zadań i sposobów ich wykonania. Większość komunikatów werbalnych, wysyłanych przez badane wychowawczynie, spełnia funkcję informacyjną. Taki model komunikacyjny razi swą formalnością, położeniem zbytniego nacisku na przekaz słowny oraz oparciem się w procesie dydaktyczno-wychowawczym na pedagogice posłuszeństwa. Pozostaje to w konflikcie ze współczesnymi tendencjami, o które upominają się badacze edukacji początkowej (Bałachowicz, 2009; Klus-Stańska, Nowicka, 2019; Nowak-Łojewska, 2011).

Również w sytuacjach pozalekcyjnych, swobodnych kontaktach wychowawczyni i wychowanka sytuacja jest podobna. Większość interakcji opiera się na dominacji nauczycielskiej. To nauczycielka ustala działania uczennic i uczniów, wyznacza sposób ich wykonania. Narzuca temat rozmowy, decyduje o jej treści, sposobie przekazywania i odbierania komunikatów. Ona również, w większości przypadków, ma decydujący głos w wyborze miejsca i czasu komunikacji. W badaniach ujawnił się nadmierny dydaktyzm nauczycielek w swobodnej interakcji komunikacyjnej jaką jest rozmowa. Wychowawczynie, rozmawiając z uczennicami i uczniami, dążyły do sprawdzenia i oceny ich wiedzy, zachowania, zainteresowań, sytuacji rodzinnej. Ocena jednak nie dotyczyła „przydatności wychowawczej", ale oceny konkretnego dziecka w roli ucznia. Tymczasem celem rozmowy jest porozumienie, próba spojrzenia na problem z innej perspektywy – swojego rozmówcy. Niestety tego brakuje w rozmowach szkolnych.

Większość działań nauczycieli i uczniów opiera się na nierównym podziale obowiązków. Wychowawczyniom przysługują zdecydowanie większe prawa komunikacyjne niż uczniom. To one wyznaczają swoich rozmówców, kolejność ich wypowiedzi, limitując czas, jak również narzucając taki a nie inny sposób wypowiedzi. Niemalże w stu procentach wyznaczają rodzaj i zakres obowiązków, działań uczennic i uczniów, kontrolują zdobywane przez nich doświadczenia. W związku z tym, pozycja komunikacyjna ucznia w relacji z nauczycielką jest przeważnie sprowadzona do pozycji odbiorcy, porządkowana określonym schematom zachowań dopuszczalnym przez nauczycielkę (Bochno, 2010). Jest to bierna orientacja na naturę ludzką (Bruner, 2006).

Sygnalnie zarysowany obraz rozmów nauczycielek z uczennicami i uczniami nawiązywanych w szkole ma być może charakter tendencyjny, ale wyraźnie ukazuje nierówność pozycji interlokutorów oraz wyraźną kontrolę dorosłego w tym zakresie.

Warto w obecnym czasie, po zakończeniu nauczania zdalnego i po powrocie uczennic i uczniów do szkoły, ponownie podjąć próbę zastanowienia się nad miejscem rozmowy w procesach edukacyjnych i wychowawczych. Nie mam na myśli opisu zmian, jakie w związku z pandemią dotknęły szkołę, ale upominam się o należne rozmowie miejsce w edukacji. Zatem: Czy jest to możliwe, że zmiana komunikacyjna, zmiana formy i sposobu rozmowy między nauczycielkami i nauczycielami z uczennicami i uczniami spowodowana edukacją zdalną, wynikającą z pandemii, zmieni „układ sił" we wzajemnych szkolnych rozmowach? Jeśli tak, to jak. I idąc dalej: Czy i jak możliwe/konieczne jest miejsce rozmowy w relacjach między wszystkimi podmiotami edukacji w „nowej szkole po pandemii".

Rozmowa od nowa. Konieczność szkolnych rozmów między nauczycielami / nauczycielkami i uczniami / uczennicami

Powrót po pandemii jest kluczowym momentem dla kształtu szkoły, jaki będzie obowiązywał w kolejnych latach. Jak piszą autorki i autorzy raportu Centrum Edukacji Obywatelskiej pt. *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?*: „kryzysowy moment wstrząsu warto wykorzystać, by skierować szkołę na nowe tory. Nadać jej kierunek, który w długim horyzoncie czasowym w końcu odpowiadałby naszym ambicjom szkoły, która dobrze służy naszym dzieciom i przygotowuje je do funkcjonowania w świecie przyszłości. To okazja, która może się już w naszym pokoleniu nie powtórzy" (Witkowski i inni, 2021, s. 13). Stawiają oni osiem tez, które są niezbędne przy ponownej „konstrukcji" edukacji (Witkowski i inni, 2021, s. 44-50). Odwołam się do nich kolejno, wskazując jednocześnie na miejsce rozmowy we wzajemnych interakcjach nauczycieli i nauczycielek z uczniami i uczennicami.

Teza 1. Znajdźmy nową równowagę priorytetów: dostarczania wiedzy, rozwijania kompetencji, budowania podmiotowości. We współczesnej szkole (jak czytamy w raporcie) niezbędne jest:
– przekazywanie wiedzy, która wyjaśnia otaczający świat,
– rozwijanie kompetencji ogólnych, które pozwalają młodym ludziom skutecznie funkcjonować,
– budowanie zasobów poczucia własnej wartości, skuteczności i sprawstwa.

Odnosząc się do tej tezy warto wskazać, że wymaga to odejścia od kultury rywalizacji w szkole, wyrażonej między innymi w testowaniu uczniów i porównywaniu tylko wyników, w rankingach oceniania szkół, klas, nauczycieli i uczniów, do kultury współpracy, w której podstawą są współdziałanie i rozmowa. To powiązanie nauczania ze współdziałaniem i rozmową jest jednym z ważniejszych – jak twierdzi Lew Wygotski (1971) – determinantów rozwoju intelektualnego.

Teza 2. Spójrzmy na całość szkolnego doświadczenia, zadbajmy o dobrostan. Konieczne jest stworzenie szkoły wymagającej, ale również takiej, którą uczniowie będą lubić, w której doświadczają dobrostanu, złożonego z poczucia bezpieczeństwa, przynależności do grupy, poczucia sprawstwa, spokoju i nadziei. Odnosząc się do tej tezy, warto zaakcentować, że musimy zadbać przede wszystkim o poczucie bezpieczeństwa uczennic i uczniów, które jest niezbędnym warunkiem zaspokajania oczekiwań instrumentalnych, aksjologicznych i opiekuńczych (Sztompka, 2007). W związku z tym w realizacji nie sposób pominąć autentycznych, opartych na zaufaniu relacji

między wszystkimi podmiotami edukacji, w których rozmowa może być podstawową i najprostszą zarazem formą kontaktu.

Teza 3. Postawmy na naturalną ciekawość uczniów, ich zainteresowania i głębokie uczenie się zamiast mechanicznego zapamiętywania i odtwarzania. W edukacji niezbędne jest powiązanie treści programowych z realnie doświadczanymi przez młodych ludzi problemami i pytaniami oraz wyjście poza tradycyjny podział przedmiotowy. W związku z tym, do realizacji tezy niezbędne jest odejście od systemu lekcyjnego (Śliwerski, Paluch, 2021) na rzecz pracy w grupach, zdobywania wiedzy w różnych kontekstach, w różnych perspektywach. Jest to możliwe przede wszystkim w interakcji z innymi, głównie w rozmowie – jako najbardziej podmiotowej, powszechnej i dostępnej formie ludzkiego komunikowania się. W niej kontakt słowny z drugim człowiekiem, szczególnie osobą znaczącą – a taką może być nauczyciel – uczy wykonywania kolejnych umiejętności społecznych. Według L. Wygotskiego każda umiejętność pojawia się w rozwoju jednostki dwa razy. Po raz pierwszy w „planie interpersonalnym" jako czynność wykonywana z dorosłym (np. nauczycielką/nauczycielem w szkole), przy udziale jego instrukcji słownych – we wspólnej rozmowie. Drugi raz pojawia się w „planie indywidualnym" jako czynność realizowana samodzielnie (Wygotski, 1971).

Teza 4. Uczmy się także przez stawianie pytań i działanie, w szczególności przez projekty edukacyjne. Współczesna edukacja musi być uczeniem się przez dociekanie i stawianie pytań, uczeniem się we współpracy i uczeniem się przez działanie. Jako taka będzie angażować uczennice i uczniów. Odnosząc się do tej tezy, warto wskazać, że taka edukacja często bazuje na naturalnych zasobach zespołowych, które opierają się przecież na najbardziej naturalnej formie komunikacji, czyli rozmowie. Przyczynić się może to do tego, że dziecko doświadczy poczucia bycia zrozumianym i jednocześnie możliwości rozumienia innego.

Teza 5. Wzmocnijmy głos uczennic i uczniów, budujmy ich społeczne zaangażowanie i obywatelską odpowiedzialność. Współczesna szkoła musi być miejscem obywatelskiego działania, którego fundamentem jest uczniowska samorządność, na rzecz dobra wspólnego. Odnosząc się do tej tezy trzeba zaakcentować, że ucząc demokracji możemy to robić tylko w demokracji i poprzez demokrację, bo – jak twierdzi Henry A. Giroux – „to przede wszystkim nauczyciele […] powinni stanowić punkt wyjścia dla jakiejkolwiek edukacji obywatelskiej. Niewielu bowiem uczniów wykracza poza uprawnienia wynikające ze szkolnych doświadczeń" (Giroux, 2010, s. 175). A tu niezbędne są wspólne interakcje komunikacyjne w których wszyscy interlokutorzy mają te same prawa – jak to jest w rozmowie.

Teza 6. Uczyńmy egzaminy podsumowaniem osiągnięć młodych ludzi, a nie sensem szkoły. Istnieje silna potrzeba odejścia od postrzegania egzaminów zewnętrznych jako sensu funkcjonowania szkoły zamiast jako naturalnego podsumowania danego etapu edukacji. Trzeba skupić się na procesie i efektach kształcenia uczennic i uczniów, a nie sposobie ich weryfikacji. Realizacja tej tezy wymaga zmiany kultury dydaktycznej szkoły, w której – podobnie jak w rozmowie – treści kształcenia są tworzywem, służącym rozwijaniu dyspozycji intelektualnych dziecka, nie zaś celem samym w sobie (Rostańska, 2014). Wymaga rozmów między wszystkimi podmiotami edukacji – szczególnie w kręgu władzy.

Teza 7. Wykorzystajmy ocenianie do wspierania uczenia się zamiast do karania i nagradzania. Należy odejść od oceniania w szkole wyrażonego tylko stopniami, a zastąpić je ocenianiem kształtującym. Pamiętajmy, że same stopnie mogą osłabiać motywację wewnętrzną i wzmacniać rywalizację, uczenie się na zaliczenie. W praktyce takie ocenianie wymagałoby wzmocnienia interakcji między nauczycielkami i nauczycielami a uczennicami i uczniami. W tych interakcjach najprostszą do wykorzystania byłaby rozmowa.

Teza 8. Budujmy szkoły w oparciu o kompetencje, zaangażowanie i profesjonalizm dyrekcji i nauczycieli. Strategie pracy szkoły muszą opierać się na zaufaniu a nie kontroli, na kompetencjach a nie procedurach, na zespołach a nie jednostkach, na elastyczności profesjonalistów a nie centralnym sterowaniu. Nie sposób zrealizować tej tezy bez rozmowy, która angażowałaby wszystkie podmioty edukacji.

Podstawą realizacji każdej z ośmiu tez jest zatem dobra, autentyczna rozmowa, która stanowi „specyficzny rodzaj interakcji z innym człowiekiem lub grupą ludzi. Polega na przesyłaniu i odbieraniu werbalnych i pozawerbalnych komunikatów, logicznie ze sobą powiązanych. Role nadawcy i odbiorcy są sprzężone zwrotnie oraz równorzędne. Wszyscy rozmówcy mają te same prawa i obowiązki. Struktura rozmowy jest często entropijna, czyli nieokreślona, nieuporządkowana, z trudno zaznaczonymi kolejnymi częściami składowymi, ze względu na jej liczne funkcje. Przywództwo jest zmienne i przynależy osobie, która wysunie najatrakcyjniejszy w danym momencie temat. Rozmowę cechuje otwartość na ciąg dalszy, utrzymanie się wysiłku poznawczego, tocząca się wymiana myśli prowadząca do rozwiązań, które zawsze mogą mieć inne zakończenie. Rozmowa przebiega zawsze w określonych warunkach czasowych i przestrzennych, ale posiada również szersze aspekty społeczne, kulturowe, psychologiczne i lingwistyczne. Ma swoją niepowtarzalną atmosferę, która jest wynikiem życiowych stosunków jakie łączą poszczególnych jej uczestników. W czasie rozmowy jednostka wykorzystuje kompetencję językową i komunikacyjną, tworząc

określone komunikaty. Jej intencją najczęściej jest uregulowanie lub podtrzymywanie pożądanych relacji z innymi ludźmi, pośrednie osiągnięcie pewnych praktycznych celów, zmianę sytuacji rozmawiających lub rozwój umysłowy i psychiczny uczestników rozmowy. Służy uczestnikom do uzasadniania własnych argumentacji, wyrażania myśli, uczuć, zaspakajania potrzeb, zdobywania informacji, wiedzy. Pozwala poznawać drugiego człowieka i siebie w kontakcie z nim. A jako czynność wewnętrzna pozwala kierować własnym działaniem" (Bochno, 2006, s. 452).

Refleksja na zakończenie

Warto podkreślić, że „wszystko co w skomplikowanym świecie ma sens i głęboko ludzkie znaczenie zależy od tego czy ludzie potrafią ze sobą rozmawiać" (Kwiatkowska, 1997, s. 5). Jak pisze Theodore Zedlin „ambicją XXI wieku powinno stać się prowadzenie rozmowy, która odmieniłaby ludzi, a nie była tylko zwykłą pogawędką. Prawdziwa rozmowa wybucha płomieniem; jest czymś więcej niż wymianą informacji" (Zedlin, 2002, s. 11-12). Jest ona nieodłączną częścią kontaktów ludzkich. Wydaje się też najprostszą do wykorzystania we wzajemnych relacjach. Wszyscy, którzy wychowaliśmy się w społeczeństwie posługujemy się językiem i mową. Są to narzędzia dane człowiekowi w sposób naturalny. Nie wymagają nakładów finansowych, specjalnych pomocy czy pomieszczeń. Wydaje się, że są stworzone po to, by umożliwić ludziom rozmowę. Ona z kolei jest podstawą niemalże wszystkich innych działań, szczególnie w edukacji. Trudno mówić o innych metodach czy formach pracy z dzieckiem, pomijając rozmowę. Związane jest to z tym, że „rozmowa między nauczycielem i uczniem jest jedną z pierwotnych form doświadczania rozmowy" (Gadamer, 1980, s. 373). Jest również niezbędna w praktyce edukacyjnej, gdyż od wzajemnego porozumiewania się podmiotów edukacji zależy sens pracy szkoły i jej wyniki. To jak funkcjonuje konkretna szkoła zależy od uwarunkowań systemowych, politycznych, finansowych, ale również od osób w niej komunikujących się. Codzienna działalność wychowawczo-edukacyjna jest kreowana przez podmioty szkolne, między innymi w komunikacji. Przyjąć można, że również w rozmowach nauczyciela i ucznia wyraża się sposób realizowania wzajemnych odniesień komunikacyjnych i wychowawczych.

Bibliografia

Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

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

Bochno, E. (2006). Rozmowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. V, ss. 445-453). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Bochno, E. (2010). Lekcyjne interakcje komunikacyjne nauczycieli i uczniów klas początkowych z perspektywy pedagogii Basila Bernsteina. *Studia Pedagogiczne, LXIII*, 109-124.

Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Gadamer, H.G. (1980). Niezdolność do rozmowy. *Znak*, *3*, 369–376.

Giroux H. A., Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: H. A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna: Doświadczenia pedagogiki radykalnej* (ss. 149-184). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19*. Pobrane z: https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport.

Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2019). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Kwiatowska, H. (1997). Wstęp. W: H. Kwiatowska, M. Szybisz M (red.), Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli, *Studia pedagogiczne*, *LXII*, 5-9.

Mizińska, J. (1993). *Sztuka prowadzenia sporów: Aksjologiczne przesłanki dialogu*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.

Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Rostańska, E. (2014). *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Sztompka, P. (2007). *Zaufanie: Fundament społeczeństwa.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Witkowski, J. (red.), Fac-Skhirtladze, M., Tragarz, M., Krawczyk, E., Żmijewska-Kwireg, S. (2021). *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji? Raport Centrum Edukacji Obywatelskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Wygotski, L. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?* Pobrane z: https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/09/Sukces-czy-porazka-zdalnego-nauczania.pdf.

Zedlin, T. (2001). *Jak rozmowa zmienia twoje życie*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.071.089

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 16.10.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Aneta KLEMENTOWSKA*

Pandemia COVID-19 a realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w wiejskich rodzinach wielodzietnych – wybrane problemy

The COVID-19 pandemic and the execution of care-providing and educational functioning in rural multi-child families – selected issues

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Poruszono w nim kwestie związane z realizacją funkcji opiekuńczo-wychowawczej w wiejskich rodzinach wielodzietnych w czasie pandemii COVID-19. W oparciu o literaturę przedmiotu oraz dokumenty prawne scharakteryzowano rodzinę, rodzinę wielodzietną, oraz przedstawiono funkcje rodziny. Zaprezentowano również wyniki badań przeprowadzonych w 2021 roku wśród rodziców z wiejskich rodzin wielodzietnych.

Cel. Celem badań było ustalenie opinii rodziców z wiejskich rodzin wielodzietnych na temat problemów w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w czasie pandemii COVID-19.

Metody. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę wywiadu według dyspozycji do rozmowy.

Wyniki. Z przeprowadzonej analizy wynika, że w trakcie stanu epidemicznego diagnozowane rodziny borykały się z problemami: finansowymi, organizacyjnymi, edukacyjnymi, wychowawczymi, zdrowotnymi, komunikacyjnymi.

* **e-mail: a.klementowska@iibnp.uz.zgora.pl**
Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Department of Media and Information Technology, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0001-5359-4031

Wnioski. Należy: a) zgłosić (zarówno w szkołach, poradniach, jak i innych lokalnych instytucjach pomocowych) potrzebę zorganizowania wsparcia psychologicznego, zdrowotnego, edukacyjnego dla dzieci i/lub pozostałych członków wiejskich rodzin wielodzietnych – jednak ważne jest, aby wszelkie formy pomocy usytuowane były w pobliżu miejsca ich zamieszkania; b) apelować do odpowiednich organów (władz i decydentów) o przywrócenie niezbędnych połączeń komunikacyjnych, które bez wątpienia ułatwią mieszkańcom w miarę normalne funkcjonowanie w tych trudnych czasach.

Słowa kluczowe: rodzina, rodzina wielodzietna, funkcja opiekuńczo-wychowawcza, pandemia COVID-19.

Abstract

Introduction. The article is theoretical and empirical in nature. It raises issues relating to the execution of care-providing and educational functioning in rural multi-child families during the COVID-19 pandemic. On the basis of source literature and legal documents, the family and the multi-child family are characterized, and the functions of the family are presented. The results of a research are demonstrated as conducted in 2021 among parents of rural multi-child families.
Aim. The purpose of the research was to establish opinions of the parents of rural multi-child families on issues regarding the execution of care-providing and educational functioning during the COVID-19 pandemic.
Methods. The diagnostic poll method and the semi-structured interview technique were used in the research.
Results. Analysis shows that during the epidemic state the families being diagnosed have struggled with the following problems: financial, organizational, educational, care-providing, health-related, and communicative.
Conclusions. The following should be done: 1) report (in schools, family counselling centres as well as other aid agencies) the need to provide for psychological, health, educational support for children and/or the other members of rural multi-child families – it is important, however, that all forms of the aid be located in the vicinity of their places of residence; 2) appeal to competent bodies/authorities for reopening indispensable connections which will undoubtedly facilitate the inhabitants to lead relatively normal lives in this difficult, non-obvious time.

Keywords: family, multi-child family, care-providing and educational function, COVID-19 pandemic.

Wstęp

W Polsce pierwszy przypadek pandemii COVID-19 zarejestrowano 4 marca 2020 roku, 12 marca zamknięto szkoły, 20 marca oficjalnie ogłoszono stan epidemii, z kolei 24 marca rząd wprowadził istotne ograniczenia w przemieszczaniu się. Zaistniała sytuacja sprawiła, że w ciągu kilkunastu dni dotychczasowa rzeczywistość polskich rodzin uległa przeobrażeniu, a wpływ na to miały między innymi takie czynniki jak:

zmiana formy edukacji dzieci oraz pracy zawodowej osób dorosłych ze stacjonarnej na zdalną; konieczność przeformułowania modelu funkcjonowania w rodzinach pracowników służb medycznych, pracowników socjalnych i osób zatrudnionych w domach opieki oraz w innych placówkach, w których pojawiło się ryzyko transmisji wirusa ze środowiska zawodowego do rodzinnego; wstrzymanie funkcjonowania większości branż zawodowych – wiele osób straciło pracę lub doświadczyło przymusowej przerwy w jej wykonywaniu, co wpłynęło na sytuację ekonomiczną ich rodzin (Ambroziak, 2021; zob.: Kędzierska, 2021; Markowska-Manista, Zakrzewska-Olędzka, 2020; Raport, 2021; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020; Rozporządzenia Ministra Zdrowia, 2020a, 2020b). Wprowadzenie ograniczeń oraz czasowa izolacja społeczna zaowocowały licznymi sytuacjami trudnymi, kryzysami, doświadczeniami traumatogennymi, których konsekwencje odczuwane były, i często nadal są, przez ludzi na całym świecie, bez względu na wiek, płeć, kolor skóry, status społeczny czy pochodzenie (Pikuła, Jagielska, Łukasik, 2020).

Pojawienie się pandemii COVID-19 było niecodzienną, wielowymiarową kryzysową sytuacją, która zburzyła rutynową codzienność i z dnia na dzień zmusiła ludzi do funkcjonowania w nowych, nieznanych dotychczas warunkach. W zaistniałej sytuacji zrodziło się wiele refleksji i pytań: w jaki sposób oswoić tę niecodzienną rzeczywistość, jak w niej przetrwać i nadal wypełniać swoje role (zarówno życiowe/codzienne, w tym rodzicielskie, jak i zawodowe)? Sytuacja epidemiczna wyznaczyła nowe okoliczności życia we wszystkich jego obszarach, a ogłoszony w 2020 roku *lockdown* zatrzymał ludzi w domach i zmusił do organizacji życia w ograniczonych, zamkniętych przestrzeniach (Marek, Wlazło, 2021). To właśnie w tych zamkniętych przestrzeniach znalazły się rodziny, również wielodzietne, zamieszkujące na wsi, zmuszone do przeorganizownia dotychczasowego życia codziennego, dostosowania go do zaistniałej sytuacji, która wymusiła np. zdalną edukację czy też zdalną pracę. Bez wątpienia było to zadanie niezwykle trudne, problematyczne, wymagające wielu poświęceń zarówno ze strony dorosłych członków rodziny, jak również dzieci i młodzieży. Jakie zatem uwidoczniły się realne problemy w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w wiejskich rodzinach wielodzietnych w czasie pandemii COVID-19? Odpowiedź na to pytanie zostanie przedstawiona w dalszej części opracowania.

Rodzina w ujęciu naukowym i prawnym, funkcja opiekuńczo-wychowawcza

Problematyka rodziny jest obecna zarówno w dyskursie naukowym, politycznym, jak i społecznym – wzbudza zainteresowanie przedstawicieli różnych nauk, np. pedagogiki, psychologii, czy socjologii, i jest przedmiotem nieustającej negocjacji polityków

i interpretacji prawników. Rodzina jako przestrzeń internalizacji wartości staje się również przedmiotem dociekań zarówno tradycyjnych, jak i nowych mediów, z kolei jako element ludzkiej codzienności jest nieodłącznym towarzyszem każdego (Walasek, Jurczyk-Romanowska, 2014).

Termin *rodzina* stosowany jest w języku potocznym, w praktyce życia społecznego i w różnych dziedzinach nauki. W XX wieku ukształtował się zakres naukowy owego pojęcia, przez co rodzina stała się kategorią teoretyczną, coraz precyzyjniej definiowaną, analizowaną i interpretowaną na gruncie nauk społecznych (Kawula, 2004). Rodzina określana jest jako mała grupa społeczna, składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych. Rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi więź rodzicielska, stanowiąca podstawę wychowania rodzinnego, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców i dzieci względem siebie (Okoń, 2004). Rodzina określana jest również w literaturze przedmiotu jako instytucja wychowawcza, środowisko wychowawcze, środowisko kulturowe i jako wspólnota. Jest ona bez wątpienia naturalnym środowiskiem i pierwszą instytucją wychowania, stwarzającą warunki sprzyjające rozwojowi lub hamujące go (Krzesińska-Żach, 2007). To właśnie rodzina wprowadza dziecko do życia w społeczeństwie, przygotowuje je do pełnienia określonych ról, przekazuje wiedzę o świecie przyrody i społeczeństwie, kształtuje wzory i wartości, które stymulują motywację do działania (Palka, 2011).

Chociaż rodzina kojarzy się, szczególnie w naszym kręgu kulturowym, z małżeństwem, i często bywa na nim oparta, to nie jest z nim tożsama. Jednakże w związku z tym, że w większości kultur małżeństwo było wstępem do zbudowania rodziny, stosunkowo trudno oddzielić je od siebie (Szlendak, 2010). Podobnie jest w przypadku polskiego ustawodawstwa – niemal we wszystkich dokumentach prawnych rodzina utożsamiana jest z małżeństwem (np. w Konstytucji RP, Ustawie – Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, Ustawie o świadczeniach rodzinnych, Ustawie o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych). Jedynie w Ustawie o pomocy społecznej, w art. 6 pkt. 14, widnieje zapis, że rodzina obejmuje osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące. W polskim ustawodawstwie zdefiniowano również rodzinę wielodzietną, jako rodzinę, w której rodzic (rodzice) lub małżonek rodzica mają lub mieli na utrzymaniu łącznie co najmniej troje dzieci, bez względu na ich wiek (Ustawa o Karcie Dużej Rodziny, art. 4.1.) – definicję tę przyjęto jako kluczową do celów badawczych.

Poddając analizie rodzinę wiejską należy zaznaczyć, że sposoby jej definiowania są mało aktualne – przedstawia się raczej stereotyp wiejskiej rodziny, która jest związana nie tylko z gospodarstwem domowym, ale i z pracą na roli. W związku z licznymi procesami, np. industrializacją, urbanizacją, upowszechnianiem szkolnictwa, rozwojem środków masowej komunikacji, szybkim przepływem informacji, zmianom

uległo także środowisko wiejskie. Utrwalony zatem w literaturze przedmiotu obraz wsi stracił na aktualności, gdyż w wyniku osłabienia jej społeczno-kulturowej izolacji oraz ekonomicznej i gospodarczej samowystarczalności, przestała istnieć wyrazista tożsamość kulturowa tych środowisk, a naczelna niegdyś wartość, jaką była ziemia, uległa znacznym przeobrażeniom. Uznać zatem można, że tradycyjny podział na wieś i miasto zaczyna zanikać (Kycia, 2006), jednakże należy pamiętać, że tempo zachodzących na terenach wiejskich zmian jest bardzo zróżnicowane.

Wraz z dynamicznym rozwojem technologicznym, dominacją kultury wizualnej, a także intensyfikacją działań różnego rodzaju mediów, współczesna rodzina staje przed koniecznością odnalezienia się w nieco innej, nieraz całkiem nowej rzeczywistości (Albański, Jurczyk-Romanowska, 2013). Zatem w obliczu postępu techniczno-technologicznego, szybkich przemian społeczno-gospodarczych, ale obecnie również w wyniku pandemii COVID-19, rodzina podlega gwałtownym przeobrażeniom – jej struktura, czy też sposób realizacji poszczególnych funkcji, ulega modyfikacji w zależności od okoliczności, w jakiej przyszło jej funkcjonować. W związku z tym zasadne wydaje się spojrzenie na rodzinę „tu i teraz", szczególnie biorąc pod uwagę sytuację epidemiczną, gdyż trudno dziś dokonywać jakichkolwiek porównań w zakresie np. funkcjonowania, opieki i wychowania, ponieważ obecne realia są zgoła inne niż wcześniej (przed pandemią).

Z uwagi na ogromną rolę, jaką odgrywa rodzina w życiu społecznym, zobligowana jest do realizacji wielu funkcji. W zależności od autorów podziały są różne, jednakże wszystkie zawierają kluczowe zadania przewidziane do realizacji przez rodzinę. Z reguły socjologowie wskazują na dziesięć funkcji: reprodukcyjną, socjalizacyjną, opiekuńczą, emocjonalną, seksualną, ekonomiczną, stratyfikacyjną, identyfikacyjną, integracyjno-kontrolną, rekreacyjno-towarzyską (Szlendak, 2010). Zdaniem jednak Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów (2009) do podstawowych funkcji rodziny można zaliczyć: prokreacyjną, materialno-ekonomiczną, opiekuńczą, emocjonalno-ekspresyjną, kulturalną i socjalizacyjno-wychowawczą. Stanisław Kawula (2005) z kolei wskazuje na funkcje: prokreacyjną, ekonomiczną, kulturalną, emocjonalną i opiekuńczo-wychowawczą. Dwuwyrazowe nazwy stosuje się w przypadku funkcji obejmujących podobne czynności i sfery działalności, które z uwagi na swój charakter trudno rozdzielić. Przykładem takich czynności jest jednoczesne wychowywanie dziecka i sprawowanie nad nim opieki. Dlatego też uzasadnionym zabiegiem jest używanie nazwy funkcja opiekuńczo-wychowawcza, w ramach której działania wychowawcze podejmowane przez rodziny traktowane są jako główne, natomiast czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne jako pomocnicze, towarzyszące i trudne do oddzielenia ze względu na współwystępowanie w czasie (Kotlarska-Michalska, 1985). Uznać zatem można, że funkcje realizowane przez rodzinę stanowią pewną całość, złożoną i jednolitą, ponieważ nie można w życiu codziennym spełniać ich oddzielnie. W związku

z tym jakiekolwiek zaburzenie, utrudniające realizację którejś z podstawowych funkcji, powoduje – krótszą lub dłuższą – niezdolność rodziny w jej ogólnym funkcjonowaniu (Kawula, 2005). Odnosząc się zatem do tematu niniejszego opracowania, za Grażyną Gajewską (2004) stwierdzić można, że jeżeli opieka nad dzieckiem (nieprofesjonalna i profesjonalna) jest nieprawidłowa, to procesy wychowawcze również mogą być zaburzone. W związku z tym dla celów badawczych rozpatrywano łącznie funkcję opiekuńczo-wychowawczą (uwzględniając jednocześnie np. kwestie ekonomiczne, kulturalne, emocjonalne).

Rola, jaką odgrywa rodzina w ramach realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, jest bezdyskusyjna. To właśnie rodzina, od momentu narodzin dziecka aż do pełnej dojrzałości, ponosi główną odpowiedzialność za zaspokojenie jego potrzeb zarówno biologicznych, jak i psychicznych, np. bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji i miłości. Kształtuje również nowe potrzeby poznawcze, emocjonalne, czy też społeczne. Podobnie jest z wychowaniem, którego specyfika polega nie na zaplanowanym i zorganizowanym procesie, ale na jakości życia codziennego. To właśnie życie codzienne, zachowane w nim proporcje między troską o zaspokojenie potrzeb materialnych, psychicznych i duchownych, stanowi swoistą metodę wychowania. Uznać więc można, że rodzina, zarówno przez zamierzone oddziaływania opiekuńcze i wychowawcze, jak też niezamierzony wpływ, oraz przez wzory osobowe rodziców, przyczynia się do fizycznego, psychicznego i społecznego rozwoju dziecka (Nowak, 2021).

Rodzinie przypada szczególna powinność w zakresie sprawowania opieki nad dziećmi i młodzieżą, oraz innymi członkami rodziny – przybiera ona postać opieki ciągłej, bezinteresownej, emocjonalnej, opartej na wzajemnej odpowiedzialności. Można zatem uznać, że właściwie funkcjonująca rodzina stanowi układ najbardziej korzystny dla wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Kompleksowa opieka, jaka zachodzi w rodzinie, pozwala zaspokajać potrzeby ponadpodmiotowe: pierwotne, wtórne i wyższe. Należy pamiętać również, że rodzina jest niezastąpioną wspólnotą wychowawczą w przekazywaniu i przyswajaniu wartości oraz kształtowaniu tożsamości dzieci i młodzieży. O walorach wychowawczych rodziny decydują zarówno relacje interpersonalne między członkami rodziny, różnorodność naturalnych sytuacji społecznych, cechujących się spontanicznością i autentycznością, jak i charakter stosunku wychowawczego, w którym dominują elementy psychologiczne (Sowa, 2011).

Pandemia COVID-19 a realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w wiejskich rodzinach wielodzietnych – założenia metodologiczne i wyniki badań

Za wyborem wiejskiego środowiska wychowawczego przemawiało pochodzenie (wieś) i zainteresowania autora niniejszego opracowania. Badania sondażowe prze-

prowadzono w lipcu i sierpniu 2021 roku. Głównym ich celem było ustalenie opinii rodziców z wiejskich rodzin wielodzietnych na temat problemów w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w czasie pandemii (chodziło o ukazanie obrazu funkcjonowania rodzin bez wskazywania zależności). Przedmiot poszukiwań badawczych wyznaczyło zatem zagadnienie, które brzmiało następująco: jakie problemy, w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, wystąpiły w wiejskich rodzinach wielodzietnych w czasie pandemii COVID-19? W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę indywidualnego wywiadu według dyspozycji do rozmowy (Pilch, Bauman, 2010; Łobocki, 2009). Warunkiem koniecznym przy doborze próby badawczej było posiadanie trojga lub więcej dzieci, oraz zamieszkiwanie na wsi.

Badania przeprowadzono w gospodarstwach domowych respondentów z zachowaniem reżimu sanitarnego, brało w nich udział 12 osób – na udzielanie odpowiedzi zdecydowały się wyłącznie matki w wieku 32–50 lat. Ojcowie w wieku 34–53 lata nie byli zainteresowani rozmową – jako przyczynę najczęściej podawali brak czasu, ale część z nich była zdania, że:

- żona zajmuje się dziećmi, więc jest bardziej zorientowana w tym temacie;
- matka wie najlepiej;
- ja pracuję i zarabiam, a żona zajmuje się dziećmi i szkołą;
- ja jestem od innych spraw;
- w wychowaniu dzieci to żona dominuje, ona zna szczegóły;
- żona bardziej szczegółowo Pani wszystko powie, bo ja to tylko ogólnie się orientuję.

Diagnozowane rodziny zamieszkiwały tereny wiejskie województwa dolnośląskiego (powiat głogowski – 4 rodziny) oraz lubuskiego (powiat zielonogórski – 8 rodzin). Respondenci stwierdzili, że wsie, w których zamieszkują, liczą od ok. 200 do ok. 1400 mieszkańców i są oddalone od miasta powiatowego od 15 do 45 km. W badanych rodzinach było: troje dzieci (5 rodzin), czworo dzieci (5 rodzin), pięcioro dzieci (2 rodziny) – w wieku od 4 do 26 lat. Spośród dorosłych dzieci część pracuje zawodowo, część dorywczo, inni studiują, a jedna osoba poszukuje zatrudnienia. Trzy rodziny prowadzą wspólne gospodarstwo domowe z własnymi rodzicami. Wykształcenie rodziców jest zróżnicowane, wśród matek dominowało zawodowe (5 osób), ale również średnie (4 osoby) i wyższe (3 osoby). Z kolei ojcowie posiadali wykształcenie zawodowe (8 osób), wyższe (2 osoby), średnie (1 osoba), podstawowe (1 osoba). Zawody wykonywane oraz miejsca pracy rodziców zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1
Zawód i miejsce pracy rodziców

Matka	Ojciec
Nauczycielka – szkoła podstawowa	Piekarz – własna działalność gospodarcza
Kucharka – firma cateringowa	Pracownik fizyczny w prywatnej firmie budowlanej
Fotograf – własna działalność gospodarcza	Informatyk – firma zajmująca się programowaniem
Sprzedawca – sklep spożywczy	Pracownik fizyczny/ładowacz – sprzedaż opału
Pracownik biurowy/księgowa – Urząd Gminy	Kierowca ciężarówki – firma transportowa
Pracownik socjalny – Dom Pomocy Społecznej	Sprzedawca samochodów – własna działalność gospodarcza (komis samochodowy)
Pracownik fizyczny – pomoc przy hodowli krów	Nie pracuje (sporadyczne prace dorywcze)
Księgowa – biuro prywatne	Kierowca ciężarówki – firma transportowa
Własna działalność gospodarcza – piekarnia, cukiernia (zarządzanie firmą)	Własna działalność gospodarcza – piekarnia, cukiernia (zarządzanie firmą)
Fryzjerka – własna działalność gospodarcza	Mechanik samochodowy – warsztat samochodowy
Sprzedawca – sklep spożywczy	Mechanik samochodowy – własna działalność gospodarcza
Fryzjerka – zakład fryzjerski	Magazynier – sklep budowlany

Źródło: Badania własne autorki

W trakcie wywiadu zapytano respondentów, czy podczas pandemii COVID-19 struktura rodziny uległa zmianie. Okazało się, że niestety w dwóch rodzinach zmarła babcia dzieci (w tym jedna na COVID-19) oraz w jednej rodzinie zmarło siedemnastoletnie dziecko, które przez całe życie chorowało (zespół Downa, choroby kardiologiczne i neurologiczne). Sytuacja życiowa rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością była o tyle trudna, że przez wiele lat matka samotnie wychowywała dwoje dzieci (w tym jedno chore) a obecnie ma trzecie, czteroletnie dziecko, u którego zdiagnozowano zespół Aspergera. W badaniach dominowały rodziny pełne – 6; ale były również pozornie pełne – 2 (ojcowie nie interesują się dziećmi oraz sprawami rodziny); niepełne – 2; zrekonstruowane – 2. W związku z tym, że wiek dzieci jest bardzo zróżnicowany, uczęszczają one do różnych instytucji edukacyjnych: przedszkole (2 dzieci), szkoła podstawowa (19 dzieci), liceum ogólnokształcące (4 osoby), technikum (4 osoby), studia (stacjonarne – 4 osoby, niestacjonarne – 2 osoby). Jak już wcześniej wspomniano, dorosłe dzieci: 1. pracują: kosmetyczka, która studiuje również zaocznie; sprzątaczka; opiekunka w Domu Pomocy Spo-

łecznej; sprzedawca; mechanik samochodowy; 2. dorabiają (4 osoby); 3. poszukują zatrudnienia (1 osoba).

W celu zobrazowania sytuacji wiejskich rodzin wielodzietnych w trakcie pandemii COVID-19, która bezpośrednio i/lub pośrednio wpłynęła na realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej, skoncentrowano się na następujących kwestiach: 1. sytuacji materialnej; 2. warunkach bytowych; 3. sytuacji zdrowotnej; 4. sytuacji szkolnej dzieci; 5. atmosferze życia rodzinnego (w tym na konfliktach, problemach z dziećmi) oraz dodatkowo na: życiu towarzyskim, kulturalnym; formach spędzania czasu wolnego; relacjach z dalszą rodziną, znajomymi, przyjaciółmi, środowiskiem lokalnym.

Z uzyskanych informacji wynika, że sytuacja materialna badanych rodzin w czasie pandemii uległa pogorszeniu. Tylko jedna osoba stwierdziła, że stałe dochody z pracy zawodowej dorosłych członków rodziny nie uległy zmianie, ale dodała jednocześnie, że wynika to z faktu, iż dorosłe dzieci podjęły już pracę i zarabiają na swoje potrzeby. W przypadku pozostałych jedenastu rodzin dochody niestety obniżyły się. Wszyscy jednogłośnie uznali, że obecnie ich stałe miesięczne wydatki wzrosły, natomiast wydatki dodatkowe typu np. odzież, w przypadku dziesięciu rodzin wzrosły, jednej rodziny zmalały (ze względu na zarobkujące już dorosłe dzieci), jednej nie zmieniły się. Zdaniem respondentek:

- Ciągłe podwyżki cen powodują, że np. za 100 zł nic już nie można kupić, wydatki na żywność drastycznie wzrosły, nie mówiąc już o opłatach za media. W tak licznej rodzinie, jak nasza, wszystko odczuwa się czterokrotnie, a podwyżek brak;
- Jak wszystko będzie dalej drożało, to nie wiem jak będziemy żyli. Już teraz muszę często pożyczać pieniądze od rodziców, znajomych, ale niedługo nie będę miała skąd oddać, i co wtedy?;
- Ceny rosną a podwyżek brak. Już oszczędzamy na zakupie np. leków czy odzieży, kupujemy używane rzeczy lub dostajemy od rodziny, dzieciom nie mogę kupić odpowiednich pomocy do szkoły, np. nowego komputera, a przecież w obecnych czasach bez komputera nie da się uczyć i funkcjonować. W szkole się wymaga, ale nikt nie pyta skąd mam na to wziąć pieniądze.

Rodziny uczestniczące w badaniu korzystają z różnych form pomocy np. 500+, Dobry Start, zasiłki rodzinne, opiekuńcze, Karta Dużej Rodziny; jedna rodzina otrzymywała również zasiłek pielęgnacyjny, a dwie alimenty – jednakże nie jest to, zdaniem matek, wystarczające, zważywszy na wzrost cen w trakcie pandemii:

- Co z tego, że dostaję 500+, skoro podwyżki są wielokrotnie wyższe i w efekcie obecnie zdecydowanie więcej muszę wydać, aby zaspokoić potrzeby dzieci, niż przed COVIDem;

– Mówi się, że dzieci dostają 300+ na wyprawkę szkolną, ale czy ci, co ustalają tę kwotę, wiedzą, ile faktycznie ta wyprawka kosztuje, szczególnie w rodzinie wielodzietnej?;
– Szczerze mówiąc nie chciałabym tej pomocy oraz tych podwyżek. Gdyby zarobki były sprawiedliwe i odpowiednie do rodzaju pracy i nie byłoby ciągłego podwyższania podatków, wzrostu cen np. prądu, paliw, to sami dalibyśmy radę, bez niczyjej pomocy.

Dokonując ostatecznej oceny sytuacji materialnej rodziny przed i w trakcie pandemii, respondentki udzieliły wielu, niestety w zdecydowanej większości negatywnych, odpowiedzi. Oto niektóre z nich:

– Przed pandemią pracował tylko mąż, ale sytuacja finansowa się pogorszyła, ponieważ były zamknięcia i przestoje, i zaczął zarabiać mniej, dlatego też ja musiałam pójść do pracy, a dziećmi zajmuje się babcia;
– Sytuacja materialna jest zła, ze względu na utratę przeze mnie pracy w trakcie pandemii. Potrzeby podstawowe dzieci są zaspokajanie, ale brakuje np. na sprzęt, własne mieszkanie, remont;
– Sytuacja finansowa nie zmieniła się, ponieważ starsze dzieci dorabiają i zarabiają na swoje potrzeby. Pracują w pizzerii oraz firmie cateringowej. Środków wystarcza na potrzeby podstawowe;
– Sytuacja finansowa przed i w trakcie pandemii była i jest trudna. W trakcie pandemii dodatkowo się pogorszyła, bo mniej było dorywczych zajęć. Jak ludzie siedzieli w domu, to sami z nudów więcej robili, więc nie wynajmowali innych do pracy, np. w ogrodzie;
– Obecnie sytuacja bardzo się pogorszyła, gdyż babcia, która pomagała nam swoją emeryturą, zmarła. To ona dawała na rzeczy do szkoły dla młodszych dzieci, np. przybory, buty, kurtki. Dodatkowo starszy syn stracił pracę w czasie COVIDa.

Kolejna kwestia dotyczyła warunków bytowych wiejskich rodzin wielodzietnych. Trzy spośród dwunastu rodzin zamieszkuje w domu jednorodzinnym, który nabyli samodzielnie, cztery rodziny odziedziczyły dom po rodzicach, z kolei trzy mieszkają wspólnie z rodzicami (zajmują połowę domu), dwie rodziny niestety zmuszone są wynajmować domy, które wymagają gruntownego remontu. Wszystkie rodziny posiadają: prąd, wodę, ogrzewanie na opał stały, Internet (nie zawsze dobrej jakości). Niestety żadna rodzina nie korzysta z gazu ziemnego, co wynika z miejsca zamieszkania (w tych miejscowościach nie ma jeszcze sieci gazowej). Każda rodzina dysponuje łazienką i posiada od trzech do pięciu pokoi. Ze względu na liczbę mieszkańców dzieci niestety najczęściej mają pokoje wspólne z rodzeństwem – pokoje te

wymagają remontu, wymiany mebli. Omawiając kwestie związane z wyposażeniem pomieszczeń dla dzieci zwracano szczególną uwagę na konieczność zakupu lub wymiany sprzętu komputerowego, który jest obecnie niezbędny do nauki na różnych szczeblach edukacji (co było szczególnie odczuwalne w trakcie prowadzenia edukacji zdalnej).

Analizując opiekę nad dziećmi nie można pominąć sytuacji zdrowotnej członków rodziny w trakcie pandemii COVID-19. W rodzinach objętych badaniami ujawniono szereg chorób zarówno dorosłych członków rodziny, jak i dzieci. Większość tych chorób występowała już przed pandemią, jednakże ograniczony dostęp do służby zdrowia w trakcie pandemii pogorszył stan zdrowia niektórych osób. Wśród chorób rodziców i dziadków wymieniono m.in. problemy neurologiczne, kardiologiczne, endokrynologiczne (tarczyca), nerwice. W jednej rodzinie w trakcie pandemii pojawiła się choroba nowotworowa. Jeżeli chodzi natomiast o stan zdrowia dzieci, to matki wskazały na: choroby kardiologiczne, neurologiczne, urologiczne, endokrynologiczne, zespół Downa, zespół Aspergera, cukrzycę, wadę wzroku, alergie. Jedno dziecko posiadało orzeczenie o niepełnosprawności – to 17-letni chłopiec, który zmarł w czasie pandemii. W rodzinach pojawiły się również uzależnienia: od papierosów – 1 matka, 7 ojców; od alkoholu – 1 ojciec, który pomimo dwukrotnego leczenia nie wyszedł z nałogu; kilku ojców spożywa alkohol sporadycznie, zdaniem respondentek „od czasu do czasu". Jak wynika z odpowiedzi osób badanych, obecna sytuacja finansowa sprawia, że niestety nieraz brakuje pieniędzy na zakup leków (trzeba pożyczać), bardzo często brakuje na prywatne wizyty lekarskie (również stomatologiczne) oraz badania diagnostyczne, które są bardzo drogie, nieraz nierefundowane przez Narodowy Fundusz Zdrowia. Dodatkowym utrudnieniem są bardzo odległe terminy refundowanych wizyt lekarskich, zabiegów i badań diagnostycznych (które jeszcze bardziej wydłużyły się przez pandemię), co w efekcie powoduje, że rodzice są zmuszeni zapożyczać się w celu leczenia swoich dzieci:

– Jak mi brakuje, to na leki pożyczam od rodziców;
– Nie miałam wyjścia, musiałam wziąć chwilówkę, chociaż wiem, że to błąd, ale zdrowie dzieci jest najważniejsze. Zanim dostanę się na badania na kasę chorych, to może być zbyt późno i stan zdrowia się pogorszy. Nie chcę ryzykować, jakoś to spłacę, chociaż na dzień dzisiejszy nie wiem jak.

Sytuacja szkolna dzieci to kolejny istotny aspekt w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Jak wynika z relacji matek, zdalne nauczanie, które było następstwem pandemii COVID-19, negatywnie wpłynęło na wyniki szkolne dzieci. Najgorzej było z przedmiotami ścisłymi, z którymi rodzice nie zawsze mogli sobie samodzielnie poradzić, zdarzało się, że dzieci korzystały z korepetycji (np. uczniowie klas maturalnych). Problem dotyczył również braku odpowiedniego sprzętu (lub

odpowiedniej liczby komputerów), jakości Internetu oraz absencji uczniów na zajęciach. Respondentki wprost przyznały, że często, ze względu na pracę zawodową, nie były w stanie kontrolować obecności dzieci na lekcjach zdalnych, zdarzały się też przypadki, że młodsze dzieci były wspierane przez starsze rodzeństwo lub dziadków. Nieco lepiej oceniona została edukacja na uczelniach wyższych, z uwagi na fakt, że dzieci, już jako osoby dorosłe, same radziły sobie z zaistniałą sytuacją: „Starsze dzieci studiowały i nadal studiują, więc radzą sobie same", chociaż, jak przyznała jedna z respondentek: „Przez pandemię syn nie napisał pracy dyplomowej, ponieważ brak było materiałów, oraz nie miał możliwości przeprowadzenia badań, więc przedłużyło mu się kształcenie, a myśleliśmy, że już pójdzie do pracy i będzie w miarę samowystarczalny". Przed pandemią niektóre dzieci z rodzin wielodzietnych uczestniczyły w zajęciach dodatkowych organizowanych zarówno przez szkołę, jak i ośrodki kulturalne, np. w zajęciach sportowych, tanecznych, lub też korzystały (pojedyncze przypadki) z płatnych korepetycji z języków obcych, czy matematyki – konieczność izolacji i ograniczenia kontaktów społecznych spowodowała zawieszenie tych działań.

Atmosfera życia rodzinnego bez wątpienia sprzyja, bądź też utrudnia wychowanie dzieci, szczególnie w rodzinie wielodzietnej, gdzie uwaga rodziców powinna być w miarę równomiernie rozłożona na wszystkie dzieci. Jak wynika z badań, pandemia COVID-19, a szczególnie „zamknięcie w domu", „zbyt dużo czasu spędzonego razem", „zbyt mała przestrzeń" – spowodowały wzrost konfliktów nie tylko między rodzicami, ale również na linii rodzice – dzieci, dzieci – dzieci, rodzice – dziadkowie, dziadkowie – dzieci. Respondentki wskazały, że konflikty z mężem dotyczyły głównie spraw finansowych, opieki nad dziećmi (szczególnie kontaktów ojca z dziećmi), używek (alkoholizm ojca). Z kolei w relacjach rodzice – dzieci dominowały problemy edukacyjne i wychowawcze, np. nieobecność dzieci na lekcjach, pogarszające się wyniki w nauce, złe zachowanie (bunt nastolatków). Konflikty między rodzeństwem zazwyczaj dotyczyły „walki o komputer", zarówno do celów edukacyjnych (konieczność dzielenia komputera z rodzeństwem lub też sprzeczki o lepszy sprzęt), jak i rekreacyjnych (głównie gry). Natomiast w relacjach rodzice – dziadkowie oraz dziadkowie – dzieci pojawiały się problemy wynikające „z różnicy pokoleń i innego poglądu na życie". Jak można przypuszczać, pandemia wpłynęła znacząco również na życie towarzyskie oraz kulturalne rodziny. Konieczność izolacji i zamknięcie różnych obiektów (w tym kulturalnych, rekreacyjnych) spowodowało, że w początkowej, zaostrzonej fazie pandemii COVID-19 relacje zostały ograniczone wręcz całkowicie, natomiast w momencie polepszenia sytuacji epidemicznej i częściowego „otwarcia" kontakty pozostawały zminimalizowane (w porównaniu do sytuacji sprzed pandemii) do osób z najbliższego otoczenia, np. bliskiej rodziny, sąsiadów, przyjaciół. Zdecydowanie zostały zredukowane spotkania z dalszą rodziną oraz szerszym środowiskiem lokalnym. Analizując atmosferę życia rodzinnego warto również wspomnieć o for-

mach spędzania czasu wolnego. Z wypowiedzi niektórych respondentek wynika, że: „dzieci często same spędzają czas"; „ja nie mam na to czasu, a ojciec nie interesuje się dziećmi"; „dzieci same ze sobą spędzają czas, lub z kolegami". Inni wskazują takie aktywności jak: wyjazd nad morze, jezioro, basen lub w góry; wspólne oglądanie telewizji (najczęściej bajki); gry planszowe; jazdę na rowerze; grę w piłkę; zabawę w teatrzyk; czytanie książek (głównie bajek). W przypadku jednej rodziny przed pandemią były też wspólne wyjścia do kina. Respondentki podkreślają, że wskazane formy spędzania czasu wolnego były uzależnione od sytuacji pandemicznej w kraju, szczególnie te, które wiązały się z „wyjściem z domu", „wyjazdami połączonymi z koniecznością noclegu, czy wyżywieniem poza domem".

Uczestniczące w badaniu respondentki stwierdziły, iż bez wątpienia pandemia COVID-19 wpłynęła na realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Jedynym pozytywnym aspektem tej sytuacji (zdaniem dwóch matek) było to, że: „więcej czasu spędzonego w domu spowodowało, że więcej rozmawiałam z dziećmi i z moją mamą, czyli babcią moich dzieci"; „w związku z tym, że nie pracowałam, to miałam więcej czasu dla dzieci". Pozostałe wypowiedzi podkreślały negatywny wpływ pandemii na realizację funkcji opiekuńczej i wychowawczej (tabela 2).

Tabela 2

Wpływ pandemii COVID-19 na realizację funkcji opiekuńczej i wychowawczej – wypowiedzi badanych

Funkcja opiekuńcza	Funkcja wychowawcza
– U nas raczej nie brakowało pieniędzy, ale obecnie jest dużo trudniej zaspokoić potrzeby wszystkich dzieci, które przecież rosną i potrzebują lepsze ubrania, komputer, telefon. Dzieci nie chcą odróżniać się od koleżanek i kolegów. Nieraz jest mi bardzo przykro im odmawiać, bo bardzo chciałabym, aby miały to, co inni, ale co mam zrobić? Staramy się jak możemy, nieraz moi rodzice nam pomogą i tak jakoś brniemy do przodu, ale jest coraz trudniej. Widać różnicę między tym jak było, a tym jak jest teraz; – Brakuje finansów na meble do pokoju dzieci, sprzęt komputerowy; – Brakuje środków na pomoce edukacyjne, komputer, nowe rowery, remont i doposażenie pokojów dzieci; – Obecnie jest gorsze zaspokojenie potrzeb dzieci, bo brakuje pieniędzy, gorsza	– Brakuje pieniędzy i czasu oraz możliwości dojazdu do kina, teatru, pizzerii, bo brak jest autobusów. Sytuacja w domu była nerwowa, dzieci długo musiały przebywać tylko w swoim towarzystwie, bez kolegów, więc często się kłóciły; – Ojciec nie ma czasu dla dzieci bo musi więcej pracować, brak możliwości wyjazdu np. na wakacje, do kina, ponieważ brakuje pieniędzy i czasu. My już nawet coraz rzadziej rozmawiamy ze sobą, a jak już zaczniemy, to często kończy się to kłótnią i nerwami; – Dzieci prawie nie mają kontaktu z ojcem. On się nimi nie interesuje, a ja nie mam na nic czasu. Brakuje nam tego wspólnego spęczania czasu, czy też wspólnych posiłków i wyjazdów, niestety nie mamy ani czasu ani pieniędzy. Widzę, że dzieciom też jest

opieka zdrowotna, bo nie ma dostępu do specjalistów, brakuje też sprzętu do edukacji zdalnej;
- Ciągły niedobór pieniędzy w czasie pandemii. Brak jest prac dorywczych, więc spowodowało to gorsze zaspokojenie potrzeb dzieci. Kupujemy tanie produkty spożywcze, a ubrania z lumpeksu. Starsze dzieci hodują zwierzęta i sprzedają jajka, aby dorobić. Dodatkowo konieczność spłacania długów za męża alkoholika powoduje, że brakuje pieniędzy na potrzeby dzieci;
- Podstawowe potrzeby dzieci są w 100% zaspokojone, ale te wyższego rzędu są obecnie ograniczone, ponieważ spadły nam dochody, więc w tym roku nie pojedziemy na wakacje;
- Zmniejszone ostatnio dochody nie pozwalają nam zakupić pomocy naukowych dzieciom, chodzi głównie o komputer, zbieram też pieniądze na aparat ortodontyczny dla syna. Łatwo nie jest;
- W czasie COVIDa zmalały środki finansowe na zakup odzieży czy komputera. Na wyżywieniu też nieraz trzeba oszczędzać, kupuję tylko najważniejsze rzeczy, a na wsi jest drożej niż w mieście, bo nie ma konkurencji. Nie mamy auta, a autobusów też często brakuje, więc nie mogę pojechać do marketu i kupić coś taniej, bo nawet jak dojadę do miasta, to potem muszę kilka godzin czekać na autobus powrotny. A zakupów dużo też nie zrobię, bo nie dam rady ich dźwigać. Problem był też z dojazdem z dziećmi do lekarza. Musiałam wówczas prosić sąsiada by mnie zawiózł, bo nie ma czym się dostać;
- Niestety w pandemię wiele potrzeb nie jest zaspakajanych np. ze względów finansowych. Nie stać nas na prywatnego dentystę, zakup komputera, czy też korepetycje dla dzieci. Rzadkie autobusy powodują, że nie ma jak dojechać do lekarza, czy na zakupy;
- Mniejsze dochody spowodowały, że dzieci musiały zacząć dorabiać, a starszy ciężko, ciągle siedzą tylko w domu, młodsza córka tęskniła bardzo za koleżankami ze szkoły, często płakała, a starsza też jest jakaś smutna, zamyślona;
- Dzieci nie mają relacji z ojcem alkoholikiem pomimo, że mieszkamy razem. Ja ciężko pracuję i nie mam dla nich czasu, jestem ciągle zmęczona, w domu jest zła atmosfera, bo są ciągłe kłótnie z mężem alkoholikiem. Nie mam pieniędzy i czasu nawet na kino. Moje dzieci nigdy nie były na wakacjach i nie wiem, czy kiedyś razem pojedziemy?;
- W pandemię były ciągle konflikty o tą edukację zdalną, dzieci między sobą i my też z dziećmi. Obecnie nie mamy ani możliwości finansowych ani czasowych, aby gdzieś pojechać np. na wakacje, więc o jakimś np. zwiedzaniu, poznawaniu kultury możemy sobie pomarzyć. Rozmowy też często się nie kleją, ponieważ mamy obecnie bunt nastolatki, dzieciaki się kłócą między sobą o komputer, ciągłe walki, nieraz to już nie można wytrzymać;
- U nas dzieci raczej same się wychowują, nieraz są rozmowy z nami, czy też z dziadkami na różne tematy np. co wolno, czego nie, jak było kiedyś. W pandemię spędzaliśmy ze sobą zbyt dużo czasu w małym domu, więc były kłótnie;
- Dzieci wychowują się same. Brak jest i pieniędzy i czasu na jakieś wspólne wycieczki czy kino, tym bardziej, że nie mam samochodu i prawa jazdy, a autobusów u nas niestety brak. Jak jest normalny rok szkolny, to jakieś są, ale w pandemię jak zamknięto szkoły, to zostaliśmy odcięci od świata;
- Ja długo pracuję i nie mam na nic czasu, ojciec nie angażuje się w wychowanie dzieci, więc spędzają one czas same. Nie korzystamy w ogóle z kina, teatru, nigdzie nie wyjeżdżamy i nie zwiedzamy, bo niby kiedy i za co? Dzieci raczej same się wychowują, starsze pomagają młodszym jak trzeba;

syn nie poszedł na studia II stopnia, tylko zaczął szukać pracy; – W pandemię to babcia przejęła częściowo opiekę nad dziećmi, to ona pilnowała, czy się łączą do szkoły i robią lekcje, gotowała obiady, bo ja niestety musiałam pracować zdalnie i wtedy szłam do mieszkania rodziców, aby mieć ciszę. Ostatnio sytuacja finansowa się nam pogorszyła i musimy ograniczać zakupy, nie mamy też pieniędzy na remont pokoi dzieci. Przed pandemią był plan remontu, ale niestety sytuacja się zmieniła; – Zarówno przed, jak i w trakcie pandemii nie przelewało się u nas finansowo, ale teraz przy tych podwyżkach to nie jest ciekawie. Mamy ograniczone finanse i dzieciom niestety brakuje sprzętu komputerowego, każdy powinien mieć osobny komputer, ale niestety nas nie stać. Wyposażenie pokoi dzieci też ma wiele do życzenia, no ale cóż… jest jak jest, na dzień dzisiejszy nie mogę zrobić nic więcej.	– W pandemię pojawiły się u nas konflikty i problemy emocjonalne (szczególnie u młodszych dzieci, które miały ograniczone możliwości spędzania aktywnie wolnego czasu). Mąż musi więcej sam pracować w piekarni, ponieważ brakuje mu pracowników, więc nie ma czasu dla dzieci, a ja nie wiem w co ręce włożyć, szczególnie jak było zdalne nauczanie i ja miałam zdalną pracę – to był koszmar. Awantury, ciągłe uciszanie. Atmosfera w domu była straszna; – Ja pracuję, a mąż musiał jeszcze podjąć pracę dodatkową, aby nam starczało na życie, więc wychowanie dzieci jest raczej spontaniczne, za bardzo się nie zastanawiamy nad nim, po prostu jakoś samo idzie, młodsze obserwują starsze i je naśladują. Ostatnio było bardzo nerwowo i widzę, że dzieciaki też to odczuły, nie wiem jak teraz będzie z tym powrotem do szkoły?; – Mój mąż zjeżdża raz na trzy tygodnie i jest w domu 7 dni. Wtedy stara się nadrobić wszelkie zaległe prace, a przy takiej rodzinie jest co robić. On po prostu nie ma czasu na zapewnienie dzieciom jakiś rozrywek. Oczywiście rozmawia z dziećmi, ale to raczej jest na tematy codzienne, zwykłe. Ja jak jestem sama z dziećmi, bez samochodu, to nie mam jak dojechać do miasta, np. do kina, ponieważ nie ma autobusów powrotnych. Rozmowy, które prowadzimy z dziećmi, dotyczą raczej takich codziennych spraw, np. obowiązków domowych czy szkolnych; – Pandemia sprawiła, że musieliśmy ograniczyć jakieś wyjazdy, czy spotkania towarzyskie. Czas wolny spędzaliśmy głównie w domu, no teraz w wakacje trochę jeździmy rowerami nad jezioro, a rozmowy dotyczą raczej zwyczajnych spraw. Nad wychowaniem raczej się nie zastanawiamy, jakoś tak samo wszystko się układa.

Źródło: Badania własne autorki

Uczestniczące w badaniu matki wskazały kluczowe potrzeby i oczekiwania rodziny w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Zdaniem respondentek obecnie należałoby zwrócić szczególną uwagę na: podwyżki wynagrodzeń; łatwiejszy dostęp do kredytów mieszkaniowych; umorzenie długów zaciągniętych przez męża alkoholika; dofinansowanie na zakup sprzętu komputerowego dla wszystkich dzieci w rodzinie; większe wsparcie finansowe na edukację na uczelniach wyższych; obniżenie cen niektórych produktów oraz opłat za media; wsparcie edukacyjne (dodatkowe lekcje) i psychologiczne dla dzieci po powrocie do szkoły; wsparcie psychologiczne dla rodziców; polepszenie dostępu i jakości opieki zdrowotnej; łatwiejszy dostęp do pomocy osobom uzależnionym i współuzależnionym; przywrócenie w odpowiednim wymiarze komunikacji autobusowej w małych miejscowościach. Analiza wypowiedzi respondentek potwierdza stawianą w literaturze przedmiotu tezę (zob. Kotlarska-Michalska, 1985; Kawula, 2005), że trudne, często wręcz niemożliwe jest postawienie ostrych granic pomiędzy zadaniami wchodzącymi w skład poszczególnych funkcji, przewidzianych do realizacji przez rodziny, gdyż często łączą, wręcz zazębiają się one ze sobą. Zatem trudności w realizacji np. funkcji ekonomicznej, socjalizacyjnej, kulturalnej, emocjonalnej w konsekwencji mogą rzutować na realizację funkcji opiekuńczej, czy też wychowawczej – co potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań.

Zakończenie

Funkcji, jakie powinna spełniać rodzina, jest wiele – jedne są łatwiejsze, inne zaś trudniejsze do wypełnienia. Niewątpliwie na uwagę zasługuje, często stosunkowo problematyczna do realizacji w czasie pandemii COVID-19, funkcja opiekuńczo-wychowawcza. Rola rodziców w opiece i wychowaniu dzieci jest kluczowa i bezdyskusyjna, jednakże należy pamiętać, że mają oni do spełnienia wiele innych zobowiązań, zarówno rodzinnych (np. pomoc starszym rodzicom), jak i zawodowych, które w czasie epidemicznym przybrały na sile i nabrały innego charakteru. Pogodzenie wielu spraw jest nieraz stosunkowo trudne, szczególnie w czasie licznych nakazów, zakazów/ograniczeń. W okresie pandemii w wielu rodzinach pojawiły się dylematy wynikające często z niemożności przystosowania się do nieznanej dotychczas sytuacji. Każda rodzina musiała w pewnym stopniu zmienić dotychczasowy sposób funkcjonowania i dostosować się, dla dobra wspólnego, do wytycznych Ministerstwa Zdrowia.

Uzyskane w trakcie badania dane pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na postawiony problem badawczy. Otóż w okresie epidemicznym w wiejskich rodzinach wielodzietnych, biorących udział w badaniu, pojawiły się liczne niedogodności

o zróżnicowanym nasileniu. Na podstawie uzyskanych opinii respondentów, wśród kluczowych problemów wskazać można:

– finansowe (zmniejszenie dochodu lub całkowita jego utrata w wyniku zwolnienia z pracy),
– organizacyjne (w trakcie pracy zdalnej rodziców, oraz edukacji zdalnej, brak lub ograniczona możliwość opieki nad dziećmi – konieczność zorganizowania opieki zastępczej ze strony np. dziadków, starszego rodzeństwa),
– edukacyjne (w trakcie edukacji zdalnej: absencja uczniów, problemy z przedmiotami ścisłymi; trudności dodatkowe: brak odpowiedniego sprzętu komputerowego, zła jakość Internetu),
– wychowawcze (bunt nastolatków, konflikty między rodzeństwem oraz dorosłymi członkami rodziny, pogarszająca się atmosfera życia rodzinnego, brak dostępu do dóbr kultury),
– zdrowotne (trudniejszy dostęp do specjalistów, uzależnienia rodziców),
– komunikacyjne (brak lub ograniczony dostęp do środków transportu zbiorowego).

Jak wynika z uzyskanych w trakcie diagnozy informacji, pandemia COVID-19 wpłynęła negatywnie na zapewnienie dzieciom właściwej opieki oraz odpowiednich wzorców wychowawczych. Pomimo, że zaprezentowane badania i ujawnione problemy nie uprawniają do ich uogólnienia na szerszą populację, to warto je zaakcentować, gdyż w przypadku funkcji opiekuńczo-wychowawczej ich następstwa mogą być odczuwane w przyszłości (szczególnie, że stan epidemiczny nadal trwa, a problemy często narastają). Można przypuszczać, że ujawnione problemy finansowe, organizacyjne, edukacyjne, wychowawcze oraz zdrowotne odczuli również rodzice w innych rodzinach (np. w miastach). Jednakże skierowanie badań na tereny wiejskie ujawniło jedną dodatkową trudność, o której się nie mówi (lub mówi za mało), a mianowicie problemy komunikacyjne. Biorąc pod uwagę fakt, że respondenci pochodzili z miejscowości znacznie oddalonych od miast powiatowych (15–45 km), oraz że nie wszyscy posiadali prawo jazdy i własne środki transportu, brak możliwości przemieszczania się do miast (bądź też utrudniony dojazd), w których usytuowane są najczęściej punkty handlowe, usługowe, kulturalne, służba zdrowia, ale również miejsca pracy rodziców, bez wątpienia mocno utrudnia realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej. W związku z powyższym należy apelować do odpowiednich organów (władz i decydentów) o przywrócenie niezbędnych połączeń komunikacyjnych, które bez wątpienia ułatwią mieszkańcom funkcjonowanie w tych trudnych, nieoczywistych czasach. Należy zaakcentować również potrzebę zorganizowania wsparcia finansowego, zdrowotnego (w tym psychologicznego) oraz edukacyjnego dla dzieci i/lub pozostałych członków wiejskich rodzin wielodzietnych (np. przez urzędy gminy,

w tym ośrodki pomocy społecznej; szkoły; poradnie psychologiczno-pedagogiczne; inne lokalne instytucje pomocowe) – jednak ważne jest, aby wszelkie formy wsparcia usytuowane były w pobliżu miejsca ich zamieszkania.

Bibliografia

Albański, L., Jurczyk-Romanowska, E. (2013). Wprowadzenie. *Wychowanie w Rodzinie*, *8(2)*, 9-12.

Ambroziak, E. (b.d.). *Wpływ pandemii COVID-19 na funkcjonowanie rodziny*. Pobrane 05.10.2021 z https://wuplodz.praca.gov.pl/documents/1135458/4472799/Wp%C5%82yw%20pandemii%20COVID-19%20na%20funkcjonowanie%20rodziny%20%28p.%20Ewa%20Ambroziak%29.pdf/1c3b682d-3d03-4667-b64a-6bd9cfe61fe2?t=1614858338028.

Gajewska, G. (2004). *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka: wybrane zagadnienia teorii, metodyki i praktyki opiekuńczo-wychowawczej*. Zielona Góra: PEKW „Gaja".

Kawula, S. (2004). Aspekt pedagogiczny refleksji badań nad rodziną – uwag kilka. W: A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań: praca zbiorowa* (ss. 34-42). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A.W. (2005). *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kędzierska, Z. (2020). *Relacje rodzinne w sytuacji pandemii*. Pobrane z http://sprwawer.pl/czytelnia/relacje-rodzinne-w-sytuacji-pandemii/.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku. Dz.U.1997.78.483. Pobrane 23.12.2021 z http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19970780483.

Kotlarska-Michalska, A. (1985). Zakres funkcji opiekuńczo-zabezpieczającej rodziny. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, *47(1)*, 244–253.

Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny: przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Trans Humana.

Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

Kycia, A. (2006). Rodzina wiejska w kontekście współczesnych przemian: (na przykładzie wybranej gminy województwa podkarpackiego). *Państwo i Społeczeństwo*, *2*, 35–39.

Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Markowska-Manista, U., Zakrzewska-Olędzka, D. (2020). *Rodziny z dziećmi w nowej sytuacji epidemii koronawirusa: raport z badania online*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie im. J. Korczaka.

Marek, L., Wlazło, M. (2021). (Nie)codzienna rzeczywistość edukacji akademickiej w czasie pandemii – doświadczenia studentki i nauczycielki akademickiej. W: E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska (red.), *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe* (t. 7, ss. 165-174). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski. Wydział Nauk Społecznych.

Nowak, B., *Rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*. Pobrane 23.09.2021 z https://www.profesor.pl/mat/n12/n12_b_nowak_050126_1.php.

Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Palka, K. (2011). Rodzina wiejska jako środowisko kształtowania aspiracji dzieci i młodzieży. *Wychowanie w Rodzinie*, *1*, 125-142. DOI: 10.23734/wwr20111.125.142

Pikuła, N. G., Jagielska K., Łukasik, J. M. (2020). Wstęp. W: N. G. Pikuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (ss. 9-11). Kraków: Wydawnictwo „Scriptum" Tomasz Sekunda.

Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

[Raport]: Sytuacja pracujących rodziców w czasie pandemii (27.05.2021). Pobrane z https://portal.librus.pl/rodzina/artykuly/raport-sytuacja-pracujacych-rodzicow-w-czasie-pandemii.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. *w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (2020). Dz.U.2020.410. Pobrane 23.12.2021 z https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000410.

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 marca 2020 r. *w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii* (2020a). Dz.U.2020.491. Pobrane 23.12.2021 z https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000491.

Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 24 marca 2020 r. *zmieniające rozporządzenie w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii* (2020b). Dz.U.2020.522. Pobrane 23.12.2021 z https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000522.

Sowa, J. (2011). Odpowiedzialność rodziny w procesie wychowania dzieci i młodzieży. W: S. Bębas, E. Jasiuk (red.), *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie* (T. 1, ss. 157-169). Radom: Wyższa Szkoła Handlowa.

Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny: ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: PWN.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (1964). Dz.U.1964.9.59 z późn.zm. Pobrane 23.12.2021 z https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19640090059.

Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. *o świadczeniach rodzinnych* (2003). Dz.U.2003.228.2255 z późn.zm. Pobrane 23.12.2021 z http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20032282255.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. *o pomocy społecznej* (2004). Dz.U.2004.64.593 z późn.zm. Pobrane 23.12.2021 z https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20040640593.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 2004 r. *o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych* (2004). Dz.U.2004.210.2135 z późn.zm. Pobrane 23.12.2021 z https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20042102135.

Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. *o Karcie Dużej Rodziny* (2014). Dz.U.2014.1863 z późn.zm. Pobrane 23.12.2021 z https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140001863.

Walasek, S., Jurczyk-Romanowska, E. (2014). Wprowadzenie. *Wychowanie w Rodzinie*, *10(2)*, 11-15.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.091.106

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 12.10.2021 r. – przyjęty: 2.12.2021 r.

Sławomira KAMIŃSKA-BEREZOWSKA*

Bezpieczeństwo pracy zdalnej w oświacie w dobie pierwszej fali COVID-19 a konflikt ról zawodowych i rodzinnych – refleksje z badań

The safety of remote working in education during the first COVID-19 wave vs. the conflict of teachers' professional and family roles

Abstrakt

Wprowadzenie. Przedmiotem rozważań jest problem – szeroko rozumianego – bezpieczeństwa pracy zdalnej podczas pierwszej fali pandemii koronawirusa, rozpatrywany w aspekcie zakładanego konfliktu ról zawodowych i rodzinnych pracowników oświaty. Kwestie konfliktu ról leżą na pograniczu zainteresowań socjologii pracy i socjologii rodziny, a więc z tych perspektyw zostaną przeanalizowane w oparciu o przeprowadzone badania.

Cel. Celem artykułu jest opis podstawowych sposobów postrzegania bezpieczeństwa pracy zdalnej nauczycieli w aspekcie ich wieku, jak też trudności w wypełnianiu przez nich ról zawodowych i rodzinnych, sporządzony w oparciu o badania socjologiczne przeprowadzone w województwie łódzkim.

Materiały i metody. W analizach wykorzystano materiały z socjologicznych badań jakościowych, które dotyczyły zmian organizacji pracy ze względu na COVID-19 w różnych sektorach polskiej gospodarki podczas pierwszej fali pandemii (czyli od marca 2020 roku przez kolejne sześć miesięcy) w województwie łódzkim.

Wyniki. Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że konflikt ról w grupie badanych pracowników miał miejsce, ale mocniej dotknął osoby młodsze. Rekomendacje wynikające

* **e-mail: slawomira.kaminska-berezowska@us.edu.pl**
Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 11, 40-007 Katowice, Polska
Institute of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Bankowa 11, 40-007 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-0707-6185

z badań dotyczą przede wszystkim wyzwań podwyższenia szeroko rozumianego bezpieczeństwa pracy, w tym w zakresie bezpieczeństwa ekonomicznego, w obszarze przestrzeni i higieny pracy, jak również w obszarze zarządzania czasem i wsparcia udzielanego pracującym przez zarządzających.

***Słowa kluczowe*:** praca zdalna, wiek, konflikt ról zawodowych i rodzinnych, COVID-19.

Abstract
Introduction. The research focuses on widely understood remote working safety during the first COVID-19 wave in the context of the assumed conflict of the professional and family roles of teachers. Issues related to this conflict of roles are of interest to the sociology of work and the sociology of family; hence in the conducted research they are analysed from these two perspectives.
Aim. The purpose of the article is to describe fundamental ways of perceiving the remote working safety of teachers in terms of their age and difficulties encountered by them in fulfilling their professional and family roles, on the basis of the sociological research conducted in Łódź province.
Materials and methods. Research materials included material from qualitative sociological research concerning changes in organisation of work in various areas of the Polish economy during the first COVID-19 wave i.e., for six months starting in March 2020, in Łódź province.
Results. The research has confirmed the conflict of professional and family roles in the analysed group of teachers, but that it had a bigger impact on those younger research participants having children. Teachers aged 51+ described their remote working more positively in comparison to younger teachers participating in the research. Recommendations resulting from the research indicate predominantly indicate challenges related to increasing broadly understood work safety along with economic safety, workspace, and hygiene safety in remote working, as well as time management, and managerial support.

***Keywords*:** remote work, age, conflict of professional and family roles, COVID-19.

Wstęp

W warunkach pandemii koronawirusa problem bezpieczeństwa pracy w aspekcie ochrony zdrowia pracujących stał się jednym z podstawowych wyzwań gospodarki i życia społecznego. Choroby, w tym te zakaźne, nie omijają żadnego z obszarów życia gospodarczego, ale w niektórych branżach można ograniczyć ich rozprzestrzenianie się przez zastosowanie różnych rygorów sanitarnych. W Polsce powszechnie stosowanym sposobem na ograniczenie rozprzestrzeniania się COVID-19 było rozgęszczenie pracujących przez wprowadzenie pracy zdalnej. Warto zauważyć, że zdalną formę świadczenia pracy wprowadzono równocześnie w wielu obszarach życia zawodowego. W oświacie, po wybuchu pandemii koronawirusa w marcu 2020 roku, zdecydowano się na wprowadzenie nauczania zdalnego. Same koncepcje e-szkoły funkcjonowały w literaturze przedmiotu już wcześniej (zob. Osiecka-Chojnacka,

2009), lecz pod wpływem pandemii doszło do zmiany formy nauczania, która nie była w ten sposób uprzednio planowana, lecz została wprowadzona nagle i powszechnie. Dodatkowo, na ten fakt, nałożyło się także wprowadzenie, w nieznanej wcześniej skali, pracy zdalnej w innych branżach, w wyniku czego można zakładać, że u wielu pracujących doszło do raptownej zmiany życia rodzinnego, w którym mógł pojawić się konflikt ról rodzinnych i zawodowych, będący ceną za ochronę zdrowia pracujących. W związku z powyższym istotne wydaje się postawione tutaj zadanie opisania sposobów postrzegania bezpieczeństwa pracy zdalnej przez nauczycieli i ich doświadczeń w wypełnianiu ról zawodowych i rodzinnych w oparciu o badania socjologiczne przeprowadzone w województwie łódzkim.

Bezpieczeństwo pracy zdalnej a wyzwania ról zawodowych i rodzinnych

Praca zdalna należy, jak zauważa Dominik Owczarek (2018), do nowych form pracy w Polsce, a definiując ją można przyjąć, że jest to „sytuacja, gdy pracownicy mogą wykonywać swoją pracę z dowolnego miejsca i w dowolnym czasie, korzystając z nowoczesnych technologii" (Owczarek, 2018, s.10). Owczarek konstatuje także, że ta nowa forma pracy może być wykonywana w oparciu o różne formy zatrudnienia, a więc nie tylko na umowę o pracę, gwarantującą zatrudnienie na pełnym etacie, lecz też na umowy cywilnoprawne czy jeszcze inne formy, jak, przykładowo, przez samozatrudnienie. Dodatkowo, miejsce tego typu pracy może być zmienne, ponieważ dopuszczalne jest zarówno mieszkanie pracownika, jak i szeroko rozumiany teren (np. przy pracy zdalnej dziennikarzy, projektantów graficznych czy architektów). W tym sensie pojawia się pytanie, czy każda z potencjalnych lokalizacji pracy spełnia warunki w zakresie bezpieczeństwa i higieny jej wykonywania, czy łączy się z odpowiednimi warunkami lokalowymi i sprzętowymi. Anna Głąb (2011) w swojej analizie bezpieczeństwa pracy w placówce oświatowej funkcjonującej stacjonarnie przyjmuje, że będzie ona obejmować kwestie typowe także dla innych zakładów pracy, a więc uwagę badawczą koncentruje na obszarach dotyczących infrastruktury i przestrzeni fizycznej (w tym budynku i istniejących w nim pomieszczeń, maszyn i urządzeń technicznych, stanowisk pracy, nauki oraz pomieszczeń higieniczno-sanitarnych), na kwestiach warunków pracy i nauki (w tym na czasie pracy, ryzyku wypadków przy pracy, chorobach zawodowych, problemach środków ochrony indywidualnej w postaci odzieży i obuwia roboczego, problemach posiłków profilaktycznych i napojów czy też na stanie bezpieczeństwa pożarowego), jak i na ogólnych problemach, związanych z funkcjonowaniem pracowników i uczniów (w tym dotyczących profilaktyki zdrowotnej pracowników i uczniów, ochrony pracy kobiet i młodocianych czy szkoleń bhp). Autorka zwraca też uwagę na nadzór

i kontrolę nad warunkami pracy i nauki przez odpowiednie organy, w tym przez Powiatową Państwową Inspekcję Sanitarną, Powiatową Państwową Straż Pożarną czy Powiatowy Inspektorat Nadzoru Budowlanego. W przypadku pracy zdalnej warunki tego typu nadzoru są trudne do osiągnięcia, a poza tym nie zostały nadal w pełni uregulowane prawnie w „Kodeksie pracy", choć są obecnie poddawane uwadze i rozwadze przez prawników (Paruch i in., 2021).

Obszary życia zawodowego i rodzinnego w perspektywie życia jednostki są ze sobą istotnie powiązane, co znajduje też czasem odzwierciedlenie w analizach z zakresu socjologii pracy, a sugestywnymi tego przykładami są badania Urszuli Swadźby (2001, 2012), które koncentrują się na etosie pracy czy przemianach życia społeczności śląskich. Analizy funkcjonowania jednostki w życiu zawodowym i rodzinnym bywają więc rozpatrywane łącznie, a oba te obszary życia społecznego są istotnie połączone, zwłaszcza w przypadku kobiet i ich możliwości godzenia ról rodzinnych i zawodowych. W świetle dotychczasowych badań socjologicznych można powiedzieć, że praca zawodowa kobiet staje się też w ich opinii ważnym aspektem samorealizacji, a nie tylko sposobem zdobywania środków utrzymania (zob. Giddens, 2004; Swadźba, Żak, 2016), a więc godzenie ról zawodowych i rodzinnych zdaje się też nabierać ważnego społecznego znaczenia. Warto przy tym zaznaczyć, że proces socjalizacji do ról społecznych zachodzi głównie w rodzinie, a znacząco przyczynia się do tego transmisja międzypokoleniowych wartości. Dla ról społecznych pracujących dorosłych znaczenie ma więc system wartości wyniesiony z rodzin pochodzenia, ale wzorce sprawowanych przez siebie ról pracujący rodzice przekazują dalej też własnemu potomstwu. Role rodzinne i zawodowe są, jak wiadomo (zob. Sztompka, 2002), określane przez system wartości i norm związanych z pozycją społeczną, z właściwymi dla niej wzorcami i oczekiwaniami społecznymi dotyczącymi ich pełnienia. Wiążą się one ze zbiorem podstawowych obowiązków i przywilejów. Wielość ról społecznych w życiu rodzinnym i zawodowym może też skutkować dystansem wobec nich, co sugestywnie opisywał Erving Goffman (2008), a także z dylematami, jak je pełnić, aby rozwiązywać konflikty, które ich dotyczą. Jednym ze sposobów przezwyciężania konfliktu ról jest ich wyraźne oddzielanie i troska o to, aby wskazywana przez Goffmana „kuchnia teatralna" (w sensie zakulisowych przygotowań do roli), nie była widziana przez nieuprawnioną do tego publiczność. W warunkach pracy zdalnej oddzielenie ról zawodowych i rodzinnych było jednak utrudnione. Innym ze sposobów radzenia sobie z konfliktami ról jest zmniejszenie zaangażowania w rolę, a temu, być może, w jakimś stopniu, mogła sprzyjać praca zdalna, która związana jest z kontaktem pośrednim i ujawnianiem tylko fragmentu wizerunku fizycznego nadawcy (choć nadal pozostaje problem dotyczący ujawnienia mniej pożądanych przez nadawcę aspektów wizerunku własnego czy bezpośredniego otoczenia). Zmiany organizacji

pracy wywołane koronawirusem wpłynęły także na potrzeby wypracowania zmodernizowanego wzorca roli zawodowej i rodzinnej, a więc w tym sensie brakowało gotowych przepisów i wzorców ról, czyli musiały być one wypracowywane adekwatnie do sytuacji. Na ten problem procesowości życia społecznego i pewnej swobody – czy wręcz konieczności ciągłego kształtowania ról społecznych w warunkach przedCOVIDowych – zwracali uwagę także przedstawiciele symbolicznego interakcjonizmu, w tym zwłaszcza Goffman. Autor ten dostrzegł także znaczenie stygmatyzacji jednostki jako elementu sprawiającego, że publiczność może niejako wpychać jednostki w pewne role społeczne (Goffman, 2005), a w tym znaczeniu sensie praca zdalna z pewnością mogła być też potraktowana jako sposób zdystansowania od presji otoczenia (i być może też zwiększenia swobody kształtowania czy modyfikowania pełnionej roli).

Na wykonywanie ról społecznych istotnie wpływa również etap cyklu życia i wiek jednostki. Cykl życia jednostki ma pewien uniwersalny charakter i w sensie modelowym składa się z okresu narodzin i dzieciństwa, młodości, życia dorosłego, jak i dojrzałości związanej dalej ze starością i śmiercią. Anthony Giddens (2004) zauważa, że ten modelowy cykl życia jednostki może jednak w faktycznym życiu ulegać zmianom, a dalej – razem z Philipem Suttonem – stwierdza, że „te na pozór naturalne lub biologiczne fazy życia w rzeczywistości składają się na bieg ludzkiego życia, który należy uznać za konstruowany społecznie" (Giddens, Sutton,2014, s.166). Podobnie, za konstruowany społecznie można uznać początek starości, bo faktycznie jej postrzeganie zmienia się, na co wpływa też wydłużanie się średniej ludzkiego życia, co oddziałuje również na zmiany w organizacji pracy współczesnej gospodarki (zob. Kamińska-Berezowska, 2020). Wiek można także kategoryzować w kontekście cyklu życia rodziny jednostki i pełnionych przez nią ról rodzinnych, jak i ról zawodowych. Szczególnie interesującą w tym kontekście kategorią jest więc wiek określany jako „przedpole starości" i wiązany z aktywnością zawodową po ukończeniu 51 lat życia (zob. Mossakowska, Więcek, Błędowski, 2012). Ta ostatnia kategoria wiekowa zwróciła szczególna uwagę także autorki niniejszych rozważań.

Bezpieczeństwo pracy zdalnej w oświacie – refleksje z badań

Przedstawiony w niniejszych analizach materiał badawczy jest częścią szerszego projektu badawczego pt. „Wpływ koronawirusa na organizację pracy w województwie łódzkim", który został zrealizowany pod kierownictwem naukowym Sławomiry Kamińskiej-Berezowskiej przez Radę Ogólnopolskiego Porozumienia Związków Zawodowych Województwa Łódzkiego w ramach projektu „Dialog oparty o wiedzę",

współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego Unii Europejskiej[1]. Cały projekt został zrealizowany od lipca 2020 do czerwca 2021 roku i dotyczył problemów postrzegania bezpieczeństwa zmian organizacji pracy podczas pierwszej fali pandemii COVID-19 przez pracujących w różnych branżach w województwie łódzkim. Badania zostały oparte na socjologicznych metodach jakościowych, w ramach których łącznie zrealizowano 180 indywidualnych wywiadów pogłębionych (zob. Babbie, 2003), w następujących branżach: oświata i nauka, transport, górnictwo i energetyka, przemysł, usługi publiczne, budownictwo i przemysł drzewny, handel, usługi, kultura i sztuka.

Przedmiotem niniejszych analiz jest jedynie fragment powyższego projektu, a dokładnie 26 indywidualnych wywiadów pogłębionych, które zostały przeprowadzone w oświacie. Wywiady te zrealizowały od października do grudnia 2020 roku dobrze przygotowane do tematu absolwentki studiów społecznych. Podstawowe pytanie badawcze w branży oświata dotyczyło sposobu postrzegania, szeroko rozumianego bezpieczeństwa pracy świadczonej podczas pierwszej fali pandemii koronawirusa. Warto także podkreślić, że badania jakościowe są wykorzystywane do rozpoznawania zjawisk mało znanych i opisanych (zob. Kostera, 2007), a za takie należy uznać zmiany organizacji pracy w dobie COVID-19 (zwłaszcza w czasie pierwszej fali pandemii, choć warto ponownie zaznaczyć, że same wywiady przeprowadzono już po ustaniu pierwszego okresu pandemii). Dobór próby badawczej miał charakter celowy, a więc wyniki badań nie są reprezentatywne i nie można ich uogólniać, choć służą zrozumieniu i opisaniu percepcji badanych (zob. Babbie, 2003). Badania przeprowadzono przy udziale i wsparciu przedstawicieli związków zawodowych skupionych w centrali OPZZ, w tym zwłaszcza zrzeszonych w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Uczestników badań rekrutowano metodą kuli śnieżnej (zob. Babbie, tamże), a więc rozpoczęto je dzięki nauczycielom zrzeszonym w związkach zawodowych skupionych przy Radzie OPZZ w województwie łódzkim, a następnie osoby, z którymi przeprowadzono wywiad, wskazywały koleżanki i kolegów (na analogicznych stanowiskach i zatrudnionych w oświacie w województwie łódzkim). Tym sposobem wśród badanych znalazło się 25 nauczycieli różnego szczebla (w tym 2 nauczycieli wychowania przedszkolnego, zajmujących stanowisko dyrektora przedszkola), a 1 wywiad przeprowadzono z pracownikiem oświaty, będącym dyrektorem żłobka. Spośród 26 wywiadów w branży oświatowej, 23 przeprowadzono z kobietami, a jedynie 3 z męż-

[1] Projekt „Wpływ koronawirusa na organizację pracy w województwie łódzkim" zrealizowany przez Radę OPZZ Województwa Łódzkiego w ramach projektu „Dialog oparty o wiedzę" był dofinasowany z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014 – 2020 współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego, Priorytet II Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.20 Wysokiej jakości dialog społeczny w zakresie dostosowania systemów edukacji i szkolenia do potrzeb rynku pracy, zgodnie z umową o dofinansowanie numer POWR.02.20.00-00-8.

czyznami, co generalnie wpisuje się w sfeminizowany charakter tej pracy. W zakresie wieku biorących udział w badaniach, rozkład był następujący: 8 osób było w wieku od 31 do 40 lat, 10 osób miało od 41 do 50 lat, 4 osoby – od 51 do 60 lat i również 4 były w wieku 61 lub powyżej. W obszarze przynależności związkowej odnotowano wśród badanych 13 członków ruchu związkowego, 12 osób niezrzeszonych, a 1 nie podała danych w tym zakresie. Każdy wywiad był rejestrowany dźwiękowo i transkrybowany. Ze względu na jakościowy charakter badań w przedstawionych analizach nie ma już odniesień ilościowych, a jedynie są przybliżone kategorie percepcji analizowanych problemów przez badanych wraz z fragmentami ich wypowiedzi.

Opinie badanych dotyczące pracy zdalnej w oświacie mają charakter ambiwalentny, bo z jednej strony jest ona postrzegana jako pewien przywilej, gwarantujący indywidualną ochronę bezpieczeństwa zdrowotnego, a z drugiej strony przywoływany jest fakt przymusu tego rodzaju pracy. Jako zobrazowanie takiego podejścia można przywołać następującą wypowiedź:

> To w ogóle był trudny okres, bo od razu zostaliśmy rzuceni na głęboką wodę, mieliśmy 2 dni na napisanie całych procedur, bo zarządzenie przyszło chyba w niedzielę wieczorem (czy w sobotę), a my od środy mieliśmy ruszyć. Wszystko przez Ministra było zrzucone na naszą głowę, żadnego wsparcia od nikogo – ani od Ministerstwa, ani od Samorządu, nikt nam nie dał, nie mówię gotowca, do zarządzenia trzeba dopisać jeszcze milion rzeczy i jeszcze trzeba wiedzieć, na co zwrócić uwagę. Były rzeczy ważne i ważniejsze, my też nie wiemy czy to dobrze robimy. Ile szkół, ilu dyrektorów, tyle procedur. Trudny i bardzo stresujący to był czas. Do tego rodzice, którzy dzwonili, zaniepokojeni pytali, to był trudny czas (w. 19/kobieta, 41-50 lat).

Uwagę zwraca charakteryzowanie pracy zdalnej jako okresu trudnego i opisywanego metaforą „rzucenia na głęboką wodę" czy „rozpoznania bojem", ale z wielu wypowiedzi wynika, że badanym udało się przejść przez tą przymusową zmianę stylu pracy ze skutkiem pozytywnym. Wyjątkowy charakter trudności nowej formy pracy jest wiązany przede wszystkim z raptownością jej wprowadzenia, brakiem wcześniejszego przygotowania sprzętowego, szkoleniowego czy deficytem zdalnych pomocy naukowych. W ten sposób opisywana jest praca zdalna w oświacie niezależnie od typu szkół czy wieku osób udzielających wywiadów.

Podkreślany jest też brak wsparcia ze strony organów prowadzących, ale w badaniach nie odnotowano pretensji do zarządzających placówkami szkolnymi. Zwracano za to uwagę na to, jak dużym wyzwaniem była zmiana formy pracy i jak wiele indywidualnej zaradności wymagała, w tym podjęcia decyzji na jakich platformach podjąć zdalne nauczanie, ponieważ w tym zakresie także nie było jednoznacznych wytycznych.

Bardzo wyraźnie został zarysowany w badaniach problem bezpieczeństwa ekonomicznego badanych. W tym zakresie generalnie wskazywano na brak obaw o stabilność zatrudnienia oraz terminowość wypłat wynagrodzeń, lecz opisywano poczucie ogólnie niskiego poziomu wynagrodzeń w tej branży. Przykładem jest tu następująca wypowiedź:

> Jeżeli chodzi o nauczycieli to wynagrodzenia nie były niższe. Na początku padały pytania, co z godzinami ponadwymiarowymi, czy będą płacone. Myśmy mieli takie cotygodniowe sprawozdania, lekcje były rejestrowane, to było dlatego wymierne, czy ten nauczyciel faktycznie je miał czy nie. Po rozmowie z organem prowadzącym… I również był przepis jednoznaczny, że jeżeli nauczyciel realizuje program, to u nas rzeczywiście nie było z tym problemu. Spotkałam się natomiast z takimi problemami, ze strony obsługi, Pań woźnych, Pań sprzątających, jak to będzie, bo faktycznie nie było takiej pracy, jak zwykle. Te osoby do lipca zrobiły wszystko, szkoła była wyśmienicie przygotowana do nowego roku szkolnego. Trochę się uspokoiły, są zatrudnione na czas nieokreślony dostają normalnie pensje, choć nie wiadomo, jak to będzie od września (w. 1/kobieta, 31-40 lat)

Zauważano także problemy odmienności sytuacji personelu dodatkowego w oświacie, w tym dozorców, osób sprzątających czy tych zajmujących się pracami administracyjnymi. Personel dodatkowy, jak wskazały badania, bywał czasem zatrudniany w oparciu o umowy cywilnoprawne, a więc dla tej kategorii pracujących charakter stabilności zatrudnienia był zdecydowanie mniej pewny i nie związany z wieloma dodatkami socjalnymi (np. z dodatkami stażowymi czy tzw. „wczasami pod gruszą"). Jeśli chodzi o nauczycieli, niezależnie od ich wieku, to należy podkreślić, iż z wypowiedzi wynika, że chociaż podstawy wynagrodzeń nauczycielskich się nie zmniejszyły, to globalny dochód uzyskiwany przez wielu z nich uległ zmniejszeniu ze względu na brak wielu nadgodzin (w tym dotyczących pracy z uczniami wymagającymi dodatkowego indywidualnego wsparcia, brak godzin i zajęć świetlicowych czy tych związanych z kółkami zainteresowań, wycieczkami itd.). Z uwagi na to można powiedzieć, że praca zdalna była „ekonomicznie bezpieczna, ale…" z wieloma zastrzeżeniami.

Jeśli chodzi o czas pracy zdalnej w oświacie, to można go zakwalifikować jako „życie w niedoczasie". W wypowiedziach rozmówców bardzo wyraźnie zarysowana jest kwestia zdecydowanie większego zakresu zadań do opanowania i wykonania niż przy uprzednio świadczonej pracy stacjonarnej. Ten stan rzeczy potwierdza następująca wypowiedź:

> Takie przedmioty, jak polski, matematyka, chemia, fizyka – takie, które na miejscu wymagają dużo pracy, to na pewno czas się wydłużył. Wydłużył się też dlatego, że rodzice i uczniowie nie szanowali pory dnia ani godziny, tylko o godz. 21.00 wysyłali lekcje i jeszcze dzwonili czy doszło i dlatego trudno, żeby nauczyciel nie reagował. Inaczej wyglądała plastyka, w-f, muzyka. To była praca na zasadzie zadania, odebrania prac, odesłania informacji zwrotnej (w. 14/ kobieta, 41-50 lat)

Jak wynika z badań, były różnice w zakresie gospodarowania czasem w zależności od przedmiotu czy typu szkół, ale wyzwaniem dla wszystkich było odnalezienie się w nowej sytuacji w kontekście nabycia czy usprawnienia technicznych aspektów umiejętności komunikacji zdalnej, a także przygotowania czy pozyskania materiałów dydaktycznych dopasowanych do niej. W efekcie problem mieli nawet nauczyciele wychowania fizycznego, którzy skazani byli częściowo na uczenie teorii związanej z tym przedmiotem (aspekty sprawności fizycznej i zdrowego stylu życia czy gier zespołowych), a w jakimś stopniu na zdalne zadawanie ćwiczeń fizycznych możliwych do wykonania w warunkach domowych. Dodatkowo, jak wynika z badań, nauczyciele uczestniczyli w cyfryzacji społeczeństwa i wykonywali wiele nadprogramowej pracy w tym zakresie, ponieważ część rodziców, jak się okazało, przed pandemią nie posiadała nawet adresów mailowych, jako że nie odczuwała takiej potrzeby, po wybuchu pandemii wywołanej przez koronawirus, stało się to niezbędne, podobnie jak korzystanie z różnego typu platform. Część z badanych nauczycieli nie tylko uczyła więc zagadnień merytorycznych związanych z własnym przedmiotem, lecz też – w trosce o to by nie stracić kontaktu z uczniami – była dla rodziców wsparciem technicznym.

W zakresie przestrzennych warunków pracy odnotowano w badaniach różnice dotyczące młodszych i starszych kategorii badanych, przy czym do tej drugiej grupy zaliczono osoby w wieku 51 lat i powyżej. Różnice między młodszymi i starszymi grupami można pokazać na przykładzie następujących wypowiedzi:

> Proszę Pani, to było notoryczne, mam dwoje dzieci, tu zawsze ktoś się kręcił, co prawda one też miały lekcje. Mimo, że mieszkam w domu to wszystko się niosło, mimo tego, że drzwi są pozamykane, to ja słyszałam, co mój syn mówi, był taki pogłos. Warunki polowe, a poza tym Internet – masakra. Nie mogłam więcej z dziećmi łączyć się, bo to nie miało technicznie sensu. Bez przerwy się rozłączało. Wiem też od dziewczyn, które pracowały na Teams czy learning apps, że miały to samo (w. 3/kobieta, 31- 40 lat).

> Ja miałam ten komfort, że mam już dorosłe dzieci. Syn jest już jest w technikum i też pracował zdalnie, córka już ze mną nie mieszka więc mogłam z dziećmi ustalić konkretne godziny, o której się spotykamy i nic mi nie przeszkadzało

w tym czasie. I ten komfort, że ja i syn mamy swój komputer (w. 13/ kobieta, 51- 60 lat)

Z analizy danych wynika, że dla kategorii młodszych osób, biorących udział w badaniach, czyli poniżej 51 lat, typowe były problemy związane z koniecznością dzielenia się przestrzenią, a czasem także sprzętem z innymi domownikami. Odnotowano wśród tych rozmówców prowadzenie negocjacji z innymi domownikami w zakresie tego, kto, kiedy, z jakiego sprzętu i w jaki sposób będzie mógł skorzystać, przy czym chodziło zwłaszcza o możliwość pełnego używania kamery i głośnego wykorzystywania mikrofonu. Zauważono też stosunkowo niewielki metraż pomieszczeń domowych lub brak ich dźwiękoszczelności. Dostrzeżono również kreatywność w korzystaniu z wspólnej przestrzeni, na przykład w wypowiedziach pojawił się termin *stół wielofunkcyjny*, który, w zależności od potrzeb raz pełnił rolę miejsca do spożywania posiłków, a innym razem zmieniał się w biurko do zdalnego nauczania. W analogiczny sposób były wykorzystywane inne sprzęty i pomieszczenia domowe, w tym także łazienka, która bywała miejscem, w którym można się skupić czy nawet przygotować pomoce naukowe. Przedmiotem negocjacji bywało też pytanie o to, kto ma zająć się małoletnim potomstwem, co wiązało się z napięciem w zakresie wykonywania ról zawodowych i rodzinnych. W tym kontekście odnotowano występowanie konfliktu ról i stres związany z trudnościami bezproblemowego wypełniania wzywań zawodowych i rodzicielskich. Paradoksalnie być może, w stosunkowo komfortowej sytuacji znaleźli się nauczyciele w wieku 51 lat lub powyżej, ponieważ w ich przypadku potomstwo nie wymagało już opieki i technicznego wsparcia w zakresie komunikacji zdalnej. Można powiedzieć wręcz, że w rodzinach pracujących nauczycieli, należących do starszych grup wiekowych i posiadających dorosłe, wspólnie z nimi jeszcze mieszkające potomstwo, przekaz wiedzy informatycznej w zakresie korzystania z komunikacji zdalnej następował właśnie od młodszych do starszych, czyli w sposób odwrotny niż w rodzinach prokreacyjnych z małoletnim potomstwem.

W trakcie badań nad pracą zdalną analizowano też problem dotyczący tego, na ile pozwala ona na elastyczność, którą tak mocno akcentuje, znana już od ostatnich dekad XX wieku, koncepcja Work-Life-Balance (zob. Tomaszewska-Lipiec, 2018). Warto przy okazji zauważyć, że koncepcja ta jest ciągle z jednej strony przedmiotem zainteresowania i promocji jako atrakcyjny sposób na godzenie aktywności zawodowej z obowiązkami macierzyńskimi (zob. Piotrowski, 2007), ale z drugiej strony – przedmiotem krytyki, która odnosi się też do sprowadzania życia pozazawodowego jednostki do życia rodzinnego (zob. Mroczkowska, Kubacka, 2020). Niniejsze badania pracy zdalnej podczas pierwszej fali koronawirusa wskazują przede wszystkim na bariery i trudności kształtowania warunków zdalnej pracy zawodowej i godzenia ról. Przyczyn owych trudności można szukać w braku wcześniejszego

zaplanowania i przygotowania do tego typu funkcjonowania, jak też w kłopotach związanych z oddzielaniem ról zawodowych i rodzinnych, które w rzeczywistości wzajemnie się przenikały, podobnie jak związane z nimi przestrzenie, służące zarówno do aktywności domowej i zawodowej. W efekcie wyzwania obu ról stawały ze sobą w konflikcie, a więc pracę zdalną w trakcie pierwszej fali pandemii adekwatniej można opisywać nie tyle w ramach swobodnego i elastycznego wypełniania ról, co raczej w kategoriach walki o możliwość ich pełnienia pomimo pojawiających się przeszkód i barier. Już zresztą przed COVID-19 Jacek Gądecki, Marcin Jewdokimow i Magdalena Żadkowska (2017) zwrócili uwagę na fakt, że w wielu sytuacjach terminem właściwszym dla opisu pracy zdalnej jest nie tyle termin *elastyczność*, co raczej *wiotkość*. Zdecydowanie można było więc dostrzec przeciążenia dotyczące wymogów obu ról pod presją ich wymagań. Przeciążenia te nie wiązały się jednak, w przypadku osób biorących udział w badaniach, z presją podwójnych obowiązków rodzinnych, a więc pełnienia równocześnie ról wychowawczych w odniesieniu do własnego potomstwa i opiekuńczych wobec niesamodzielnych starszych osób w rodzinie. Ten ostatni przypadek był jednak znany także w okresie przedCOVIDowym i został w literaturze socjologicznej opisany przez Jolantę Grotowską-Leder i Katarzynę Roszak (2016), jako wiążący się z pokoleniem „sandwich", czyli życiem w rodzinie, w której pokolenie aktywne zawodowo podejmuje się jednocześnie wykonywania pracy związanej ze wsparciem pokolenia młodszego (dzieci i/lub wnuków) i starszego (rodziców i/lub teściów). W niniejszych badaniach jednak nie odnotowano aż tak dużej kumulacji konfliktu ról rodzinnych, a i tak ich godzenie bywało bardzo dużym wyzwaniem. Dodatkowo, niezależnie od wieku i cyklu życia rodzinnego rozmówców, pojawiały się problemy przepustowości i niezawodności łączy internetowych.

W zakresie ocen całościowych, dotyczących pracy zdalnej także pojawiły się różnice między młodszymi a starszymi kategoriami wiekowymi badanych. Wyrazem tych odmienności są następujące przykładowe odpowiedzi:

> Na okres pandemii myśmy się przeprowadzili do większego mieszkania i teoretycznie miałbym miejsce do pracy, ale mam 2 letnią córkę, starsza jeszcze nie chodziła do szkoły i moja praca odbywała się w salonie, gdzie jedna córka płakała, a drugie odrabiało lekcje zdalnie z przedszkola. Tak to wyglądało niewygodnie, bo musiałem mieć kontrolę nad dziećmi […]. To nauczenie zdalne jest głupotą z każdego przedmiotu**.** Dzieci wróciły, bez względu na wiek, aspołeczne, wyobcowane, bez granic postępowania, bez zahamowań, z językiem rynsztokowym, a jeżeli chodzi o fizyczność uczniowie są grubi, mało sprawni to moje nauczanie nic nie wniosło (w. 15/ mężczyzna, 31-40 lat).

> Jeśli są takie dzieci, które np. z racji swojej choroby nie chodzą do szkoły to w dalszym ciągu te platformy mogą służyć do tego, aby można się było z tym dzieckiem skomunikować. Także żeby to dziecko mogło mieć kontakt z klasą. Niektóre inne formy pracy jak sprawdziany, kartkówki można bardzo dobrze opracować na Teamsach i to zrobić na lekcji, gdzie jest to wszystko podliczone i nauczyciel ma to sprawdzone i nauczyciel ma dużo mniej pracy i ułatwia pracę, również szkolenia, które mają być przeprowadzone, mogą być zdalne i nie musimy siedzieć do 21 godziny w szkole tylko można to zrobić w domu. Również można zrobić prezentacje na Teamsach tam jest wiele możliwości (w. 12/ kobieta, 51- 60 lat).

Młodsi rozmówcy w bardziej dosadny sposób opisywali problemy pracy zdalnej, używali mocniejszych określeń, w tym nawet takich, które wprost definiowały zdalne nauczanie jako „głupotę". Wywiady wskazują też, że to młodsi rozmówcy mocniej odczuwali napięcie i niepokój dotyczące braku możliwości prowadzenia życia towarzyskiego. Rozmówcy reprezentujący starsze ze względu na wiek kategorie badanych opisywali nową sytuację pracy w sposób stosunkowo pozytywny, w tym wskazywali możliwości wykorzystania zdalnego nauczania do kontaktów z uczniami chorymi, niepełnosprawnymi. Przez badanych w starszym wieku podkreślony został również nie tylko komfort braku dojazdów do pracy, lecz też możliwość kontynuowania tej formy kontaktów, przynajmniej w pewnych zakresach funkcjonowania szkolnego, w tym do przeprowadzania zebrań czy konsultacji uzupełniających. Odnotować tu więc należy fakt dostrzeżenia przez kadrę nauczycielską zalet mieszanego (hybrydowego) potencjalnego przyszłego funkcjonowania szkół. Obie kategorie badanych wyrażały troskę o możliwości dotarcia do wszystkich dotychczasowych uczniów, o to, by ich „nie zgubić" i w miarę możliwości aktywizować. Na marginesie warto też zauważyć, że nauczanie zdalne w kontekście problemów wykluczenia cyfrowego może także generować nowe nierówności szans życiowych, choć i tak równość była w Polsce – jak zauważa Sławomir Banaszak (2011) – raczej pożądanym ideałem niż faktem społecznym.

W obszarze umiejętności technicznych badanych dostrzeżono, że starsi nauczyciele są postrzegani przez młodszych jako narażeni na większe kłopoty. Problem ten ilustruje następująca wypowiedź:

> Tak, często nauczyciele informatycy starali się wspierać pozostałych, z racji tego, że nie bardzo można było się spotykać, to był taki duży problem natury prawno-organizacyjnej. To wszystko było bardzo trudne, bo szkolenie kogoś online z pracy online nastręcza kłopotów. No, ale jakoś powolutku, powolutku, wiadomo Ci młodsi nauczyciele na co dzień jeszcze korzystający z mediów społecznościowych mieli łatwiej, gorzej mieli starsi nauczyciele, a wiemy, że średnia wieku nauczycieli jest dość wysoka (w. 17/ mężczyzna, 41-50 lat).

Najogólniej można powiedzieć, że wśród kategorii młodszych badanych pojawiało się przekonanie, że w gorszej sytuacji znaleźli się starsi nauczyciele, ponieważ ich umiejętności i kompetencje informatyczne były oceniane jako słabsze. Faktycznie jednak, w wypowiedziach kategorii starszych nauczycieli nie odnotowano większego niż u młodszych zagubienia w zakresie zdalnego nauczania, jako że obie kategorie wiekowe opisywały problemy wiążące się z brakiem zdalnych materiałów dydaktycznych czy indywidualną koniecznością wyboru platformy do nauczania. Pewne różnice odnotować można jednak w sposobie podejścia do samokształcenia: starsi korzystali w tym zakresie z porad i wskazówek własnego potomstwa, a młodsi byli, oczywiście, pozbawieni tego typu konsultacji.

Obawy dotyczące cyberprzestępczości nie były, z kolei, uzależnione od wieku. W przeprowadzonych badaniach dostrzeżone zostały obawy nauczycieli związane przede wszystkim z naruszeniem ich prywatności, w tym dotyczące nieuprawnionego upowszechnienia wizerunku czy danych personalnych w internecie. Dodatkowo obawiano się też zachowań agresywnych (hejtu) i nieuprawnionego wykorzystania przesłanych materiałów czy pomocy naukowych. Problemy te ilustrują następujące przykłady wypowiedzi:

> Nie ma żadnych zabezpieczeń. Ani nauczyciele nie są przystosowani, ani dzieci nie mają żadnych zabezpieczeń. My w naszej szkole mamy prowadzone postępowanie zgłoszone przez nas na policję. Każdy z nauczycieli miał sobie wybrać jakiś komunikator, na którym było mu najłatwiej pracować. Część nauczycieli prowadziła zajęcia na Discordzie, fakt, że nie jest to komunikator przeznaczony do tego typu rzeczy. Rzecz polega na tym, że jeden z nauczycieli udostępnił link, a uczeń któremu udostępni mógł udostępnić komu mu się żywnie podobało i były włamy na lekcje, jakieś wulgarne odzywki na języku polskim zdarzyło się to trzykrotnie i Pani dyrektor zgłosiła to na policje i jest prowadzone postępowanie.(…) Nie ma żadnych zabezpieczeń, rady pedagogiczne też na początku mieliśmy na skypie, a one są protokółowane i też powinny być w jakiś sposób zabezpieczone, ale żaden z nauczycieli nie ma takiego zabezpieczenia. Nawet w szkole nie mamy informatyka więc, co tu dużo mówić (w. 2/ kobieta, 31-40 lat).

> W obu placówkach (rozmówca pracował w dwóch rożnych szkołach – wyjaśnienie S.K-B) otrzymałem platformy monitorowane przez dyrekcję szkół, w jednej to były teamsy, a w drugiej portal googlowski i tylko na tym operowałem. Nie miałem żadnej pewności, że ktoś mnie przez kamerę nie podgląda, chociaż ja ją z reguły zaklejam, mam swój program antywirusowy, ale to wszystko działo się tak szybko z godziny na godzinę. Ja miałem z tyłu głowy, że ktoś może kontrolować, wykradać dane, podsłuchiwać. Jestem też wychowawcą i na moją lekcję

> wychowawczą zalogował się uczeń, który nie był w mojej klasie, ale nazywał się tak samo i obrażał, bluźnił na wszystkich uczestników. Byłem zdziwiony, że on to robi więc takiego zachowania przemocy doświadczyłem. Zgłosiłem to dyrekcji, co oni z tym zrobili, powiem -nie wiem. Z rozmów z nauczycielami wynikało, że nie tylko ja miałem taką sytuację (w. 15/mężczyzna 31-40 lat).

Typy obaw nauczycieli były wiązane więc ze stopniem wsparcia i zabezpieczeń, które mogli oferować zarządzający badaną placówką i informatycy w nich zatrudnieni. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na analizowane w literaturze typy cyberzagrożeń w oświacie, w tym na te wymieniane przez Julię Barlińską, Agatę Małecką i Joannę Świątkowską (2018), czyli dotyczące:

– agresji (np. szkodliwych treści ilustrujących przemoc czy okrucieństwo wobec ludzi bądź zwierząt),
– seksualności (w aspekcie pornograficznym i stymulowania do przesyłania fotografii o charakterze erotycznym),
– wyłudzania i komercyjnego wykorzystywania danych (w tym z działaniem na ekonomiczną szkodę ofiary),
– nadużyć w zakresie wartości (w tym prowadzenia ataku na prywatność, upowszechniania wizerunku bez zgody zainteresowanych).

Naruszenia cyberbezpieczeństwa, na które wskazują niniejsze badania, dotyczyły jednak tylko kategorii działań o charakterze agresywnym, typu tzw. „włamów" na lekcje czy przechwytywania materiałów do sprawdzianów, przy czym sytuacje te były zgłaszane dyrekcjom szkół, a nawet policji. Nie odnotowano natomiast cyberprzemocy bezpośrednio narażającej wizerunek badanych osób, naruszających ich życie rodzinne czy skutkujących wyciekiem danych personalnych i stratami materialnymi.

Uwagi końcowe

W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że problem pracy zdalnej, będącej metodą zwiększenia ochrony zdrowia pracowników podczas pierwszej fali pandemii koronawirusa był istotnie powiązany z konfliktem ról zawodowych i rodzinnych nauczycieli, biorących udział w badaniach, zwłaszcza tych w wieku poniżej 51 lat i posiadających małoletnie potomstwo. Ogólnie jednak wszyscy badani, niezależnie od wieku, wskazywali na bezprecedensowy typ sytuacji, w jakiej się znaleźli, co wiązali z poczuciem jej tymczasowości i wymuszonego charakteru, ale też z orientacją na powrót do nauczania stacjonarnego. Generalnie, zdecydowanie bardziej niechętne i ostre opisy nauczania zdalnego były formułowane przez nauczycieli młod-

szych, a powszechnie był podkreślany, tym razem niezależnie od wieku, niski poziom bezpieczeństwa ekonomicznego w oświacie (niskie podstawy nauczycielskich wynagrodzeń), co łączyło się z postulatami zmiany tego stanu rzeczy.

W zakresie rekomendacji, wynikających z badań nad zarządzaniem czasem i przestrzenią w pracy zdalnej, wskazane wydaje się rozdzielenie granicami obszarów związanych z życiem zawodowym i prywatnym. Samo poszukiwanie granic dotyczących różnych aspektów i form pracy, w tym tej domowej, także należy do współczesnych wyzwań socjologii pracy i skupia dość szerokie grono badaczy, jak wskazują Elżbieta Kolasińska, Joanna Róg-Ilnicka i Adam Mrozowicki (Kolasińska, Róg-Ilnicka, Mrozowicki, 2017).

W szczególnych warunkach okresu pracy zdalnej w pandemii, który poddano analizie, postawienie granic pomiędzy tym, co zawodowe i rodzinne, bywało po prostu niemożliwe. W tym miejscu można jeszcze raz podkreślić stwierdzony brak równowagi pomiędzy tymi dwoma obszarami. Uogólniając wypowiedzi badanych, należy również podkreślić, że nauczanie zdalne było postrzegane jako skutkujące istotnym spłyceniem relacji i oddziaływań wychowawczych, a więc jako wymuszona konieczność lub potencjalne dopełnienie, lecz nie jako substytut nauczania stacjonarnego.

Bibliografia

Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Banaszak, S. (2011). *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Barlińska, J., Małecka, A., Świątkowska, J. (2018). *Cyberbezpieczeństwo: Charakterystyka, mechanizmy i strategie zaradcze w makro i mikro skali*. Warszawa: Texter.

Gądecki, J., Jewdokimow, M., Żadkowska, M. (2017). *Tu się pracuje! Socjologiczne studium pracy zawodowej prowadzonej w domu na zasadach telepracy*. Kraków: Wydawnictwo Libron-Filip Lohner.

Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens, A., Sutton, Ph. (2014). *Socjologia: kluczowe pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Głąb, A. (2011). Analiza warunków pracy i nauki w placówce oświatowej na przykładzie analizy stanu BHP w szkole średniej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania Ochroną Pracy w Katowicach*, *1(7)*, 82-100.

Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Goffman, E. (2005). *Piętno: rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Grotowska-Leder, J., Roszak, K., (2016). *Sandwich generation? Wzory wsparcia w rodzinach trzypokoleniowych: na przykładzie mieszkańców dwóch gmin województwa świętokrzyskiego.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kamińska-Berezowska, S. (2020). Wiek dojrzały i starość a problemy organizacji pracy w dobie postfordyzmu. W: Ł. Trembaczowski (red.)*, Jakość pracy a stan więzi społecznych: Monografia poświęcona pamięci prof. Władysława Jachera w dziesiątą rocznicę śmierci* (ss. 165-180). Ka-

towice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Kolasińska, E., Róg-Ilnicka, J., Mrozowicki, A. (red.) (2017). *Praca w XXI wieku Wymiary formalne i nieformalne*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
Kostera, M. (2007). Wprowadzenie. W: M. Kostera (red.)*, Kultura organizacji: badania etnograficzne polskich firm* (ss. 9-20)*.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Mossakowska, M., Więcek, A., Błędowski, P. (red.) (2012). *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*. Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.
Mroczkowska, D., Kubacka, M. (2020). Teorie pracy granicznej jako wyzwanie dla koncepcji Work-Life Balance: Perspektywy dla badania relacji praca-życie. *Studia Socjologiczne*, *4 (239)*, 37-59.
Osiecka-Chojnacka, J. (2009). E-szkoła. *Studia BAS Społeczeństwo informacyjne*, *3(19)*, 195-222.
Owczarek, D. (red.) (2018). *Nowe formy pracy w Polsce.* Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
Paruch, S., Stępień, R., Sych, P., Nicińska, A. (2021). *Kodeks pracy 2021*. Działdowo: Drukarnia TINTA Zbigniew Szymański.
Piotrowski, B. (2007). *Elastyczne zatrudnienie, czyli jak pogodzić aktywność zawodową z obowiązkami macierzyńskimi*. Warszawa: Departament ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
Swadźba, U. (2001). *Śląski etos pracy: studium socjologiczne.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Swadźba, U. (2012). *Wartości – pracy, rodziny i religii – ciągłość i zmiana: socjologiczne studium społeczności śląskich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Swadźba, U., Żak, M. (2016). *Od żony górnika do naukowca: zmiana systemu wartości i ról społecznych kobiet na terenach poprzemysłowych Górnego Śląska*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Sztompka, P. (2002). *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
Tomaszewska-Lipiec, R. (2018). *Praca zawodowa – życie osobiste: Dysonans czy synergia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.107.132

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 14.10.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Sławomir SOBCZAK*
Tamara ZACHARUK**

Predykcja oceny lekcji online w kontekście bierności i aktywności podczas zajęć oraz dodatkowego zaangażowania uczniów szkół ponadpodstawowych w czasie pandemii

Online lessons evaluation prediction in the context of passivity and activity during the classes, and additional engagement of upper secondary students during the pandemic

Abstrakt

Wprowadzenie. Ocena lekcji przez uczniów uwarunkowana jest percepcją odbioru przez nich jakości prowadzonych zajęć. Zaangażowanie uczniów w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe jest czynnikiem odgrywającym rolę w nastawieniu na uczenie się i prowadzi do jeszcze wyższego poziomu aktywności, której przeciwieństwem jest bierność, czyli brak wysiłku w procesie edukacyjnym.

* **e-mail: slawomir.sobczak@uph.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-5215-0607

** **e-mail: tamara.zacharuk@uph.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-7306-5436

Cel. Celem artykułu jest poszukanie korelatów oceny lekcji online, a następnie ustalenie predykcji tej oceny oraz określenie stopnia oceny zajęć zdalnych, biernego i aktywnego udziału w lekcjach, zaangażowania uczniów szkół ponadpodstawowych w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe.
Materiały i metody. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Narzędzie zostało zbudowane zgodnie z techniką ankiety. Wykorzystano postać oceny lekcji online, aktywności podczas zajęć, biernego uczestniczenia w lekcjach, zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe uczniów. Skala odpowiedzi, jaką dysponował respondent, była pięciostopniowa od 1 do 5. Grupa badawcza liczyła 270 osób w wieku 16–18 lat, byli to uczniowie z liceum, technikum i zasadniczej szkoły branżowej I stopnia, wybrani w sposób losowy. Postawiono hipotezę, że im niższa będzie bierność w czasie lekcji zdalnych oraz wyższa aktywność i zaangażowanie w zajęcia pozaszkolne edukacyjne lub rozwojowe, tym wyższa będzie ocena lekcji online. Hipoteza potwierdziła się.
Wyniki. Korelacja R-Pearsona wykazała, że ocena zajęć online koreluje istotnie dodatnio z aktywnością podczas zajęć (R=0.503), zaangażowaniem w dodatkowe praktyki edukacyjno-rozwojowe (R=0.524) oraz ujemnie z biernym uczestnictwem młodzieży w lekcjach zdalnych (R=-0.433). Określono także predykcję oceny e-learningu. Predyktorem jest zaangażowanie w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe, na podstawie którego w 28% można określić zmienność oceny lekcji online. W 5-stopniowej skali 34.1% uczniów na poziomie przeciętnym oceniła sposób przekazania przez nauczyciela treści zajęć, stosowania przez nich metod aktywizujących oraz atmosferę podczas lekcji online.

Słowa kluczowe: lekcje online, bierność, aktywność, zaangażowanie, młodzież.

Abstract
Introduction. Students' evaluation of lessons is determined by their perception of the quality of instruction. The involvement of students in additional educational and developmental programmes is a factor that plays a role in their attitude to learning, and leads to an even higher level of activity, the opposite of which is passivity, i.e., lack of effort in the educational process.
Aim. The purpose of this article is to look for correlations of online lesson evaluation, and then to establish predictors of this evaluation, and to determine the degree of evaluation of remote classes, passive and active participation in lessons, and the involvement of high school students in additional educational-development programmes.
Methods. The diagnostic survey method was used in the study. The tool was constructed according to the survey technique. A form of evaluation of online lessons, activity during classes, passive participation in lessons, involvement in additional educational and developmental programs for students was used. The response scale available to the respondent was a five-point scale from 1 to 5. The research group consisted of 270 people aged 16-18 years; they were students from high schools, technical schools, and basic vocational schools of the first degree, randomly selected. It was hypothesized that the lower the passivity during remote lessons and the higher the activity and involvement in extracurricular educational or developmental activities, the higher the evaluation of online lessons would be. The hypothesis was confirmed.
Results. Pearson's R correlation showed that the assessment of online activities correlated positively with activity in the classroom (R=0.503), and engagement in additional educational and developmental practices (R=0.524), and negatively with the passive participation of students in remote lessons (R=-0.433). The prediction of the e-learning assessment was also determined. The predictor is engagement in additional educational and development activities, on the basis of commitment in 28% it is possible to determine the varia-

bility of the assessment of online lessons. On a 5-point scale, 34.1% of students rated the methods of conveying the content of classes, the use of activating methods by the teacher, and the atmosphere during online lessons at an average level.

Keywords: on-line lessons, passivity, activity, engagement, youth.

Wprowadzenie

W raportach obecnej edukacji dotyczących zdalnego nauczania (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka, 2020; Buchner, Wierzbicka, 2020; Pyżalski, 2020; Długosz, 2020; Jabielska, 2020) oraz doniesieniach prasowych o stanie edukacji w warunkach pandemii (Nowosielska, Klinger, 2020) pojawiają się głównie mniej lub bardziej uzasadnione stwierdzenia, a mianowicie:

– Zbyt duże obciążenie nauczycieli. Można dodać, że rzeczywiście nauczyciele w czasie zdalnego nauczania muszą włożyć w swoją pracę więcej wysiłku niż dotychczas.
– Brak umiejętności, sprzętu, zasobów ekonomicznych w funkcjonowaniu edukacyjno-technologicznym nauczycieli, uczniów i ich rodzin. W tym przypadku należy podkreślić, że w aspekcie umiejętności nauczyciel jest zobowiązany do posługiwania się technologią informacyjną (Komisja Europejska, 2018; Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej – COVID-19, 2020; Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki, 2010; Strykowski, 2005). Dzieci prawdopodobnie nie mają problemów z technologią IT (Plichta, 2020; Plebańska, Szyller, Sieńczewska, 2020). Czym innym jest brak środków na zakup potrzebnego sprzętu czy wzmocnienie sieci przesyłowych. W tym przypadku jedynie możemy mówić o uwarunkowaniach systemowo-politycznych.
– Nauczyciele boją się hejtu. Jak się przypuszcza, takie przypadki nie miały miejsca, więc tego typu obawy mogą pojawiać się wyłącznie na podłożu lękowym. Zatem nauczyciele potrzebują trochę więcej wsparcia psychologicznego i należałoby im je zapewnić. Miejmy nadzieję, że prawo i służby szybko poradziłyby sobie, gdyby sytuacja hejtu zaistniała.
– Podczas zdalnego nauczania ujawnia się nadopiekuńcza ambicja rodziców wyręczających swoje pociechy w realizacji zadań domowych. Prawdopodobnie wcześniej tacy rodzice postępowali w ten sam sposób, ale nikt tego faktu nie dostrzegał.
– Dziecko spędza zbyt dużo czasu przed komputerem. Po pierwsze spędzanie czasu przed komputerem nie powoduje uzależnienia. Ilość czasu spędzanego przed mediami może być jego skutkiem, a nie przyczyną (Starcevic, Aboujaoude, 2017). Po drugie siedzenie kilka godzin dziennie w ławce przed tablicą też jest brakiem aktywności. W tym przypadku rozsądek podpowiadałby organizowanie dziecku większej ilości atrakcji, które można by potraktować jako relaksującą przerwę,

będącą alternatywą dla komputera. W Skandynawii dzieci już od dawna nie mają podręczników, nie dźwigają ciężkich plecaków, wyginających ich kręgosłupy. Nauka odbywa się za pomocą elektronicznych mediów, dziecko w szkole pracuje na komputerze i ewentualnie w domu odrabia lekcje na komputerze.
– Dzieci podczas klasówek korzystają z IT w celu zdobycia odpowiedzi. Aż chce się zapytać o cele nauczania: czy chodzi o zasadę „zakuć, zaliczyć, zapomnieć", czy też o wykształcenie mechanizmów samodzielnego kojarzenia i zestawiania faktów, rozwiązywania problemów? Dlaczego więc nauczyciele nie układają tak pytań, żeby dziecko, nawet gdy korzysta z dodatkowych informacji, musiało samo dojść do określonego wniosku, którego alternatywy powinny być wcześniej przepracowane z nauczycielem?
– Ograniczony dostęp do zajęć rozwijających zainteresowania, nauki języków obcych, czy nawet specjalistycznych terapii. W tym przypadku można mieć nadzieję, że szybko w systemie pojawią się właściwe rozwiązania.

Inną kwestię stanowi interaktywność psychologiczna, niezbędna dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego człowieka. Odizolowanie jest spowodowane dbaniem o bezpieczeństwo i zdrowie, które to są wartościami ważniejszymi. Życie jest cenniejsze od jakości funkcjonowania, tych priorytetów nie można zmieniać.

Sama młodzież, kiedy mówi o zaletach nauki online, stwierdza, że może uczyć się we własnym tempie, ma możliwość zaplanowania obowiązków na podstawie własnego harmonogramu, może uczestniczyć w lekcjach niezależnie od miejsca pobytu, robić coś dodatkowego podczas zajęć, np. słuchać muzyki, lekcje są krótsze, praca jest samodzielna, jest mniej stresu, którego dostarcza szkoła, jest cisza i spokój, nikt nie przeszkadza podczas zajęć. Młodzież wymienia też inne zalety zdalnego nauczania, ale te są uwarunkowane podejściem nauczyciela, np.: zajęcia są interesujące, dobre notatki, ciekawe formy klasówki, możliwość nagrywania lekcji, brak ocen niedostatecznych, samodzielny wybór zadań do wykonania, udostępnianie przez nauczyciela materiałów interaktywnych, miniprojekty do samodzielnego wykonania, możliwość zapytania nauczyciela o wszystko. Do wad systemu zdalnego nauczania młodzi zaliczają: brak spotkań z kolegami na żywo i bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, kłopoty i ograniczenia związane ze sprzętem komputerowym i IT, trudności z organizacją samodzielnej pracy w domu, trudności związane ze skupieniem się na lekcji, odkładanie pracy na później. *De facto* nie wynikają one bezpośrednio z samego systemu e-learningu. Do takich wad wymienianych przez uczniów można zaliczyć: za dużo materiału do realizacji, prowadzenie lekcji monotonnie, mało ciekawie, niejasne tłumaczenie zadania przez nauczyciela, brak wystarczającej pomocy ze strony nauczyciela, brak pracy zespołowej, brak jasnego systemu oceniania (Stern, 2020; Plebańska, i in., 2020).

Tabela 1
Zestawienie pozytywnych i negatywnych cech edukacji online w opinii młodzieży w zależności od czynników warunkujących

Pozytywy	Negatywy
Indywidualne	
– indywidualizacja pracy bez presji czasu; – zaplanowanie obowiązków na podstawie własnego harmonogramu; – możliwość uczenia się we własnym tempie; – podczas zajęć wykonywanie dodatkowych czynności np. słuchanie muzyki	– nieefektywne zarządzanie czasem; – odkładanie pracy na później (brak systematyczności); – trudności z organizacją samodzielnej pracy w domu (brak samodyscypliny); – trudności związane ze skupieniem się na lekcji online
Organizacyjne	
– lekcje są krótsze; – brak ocen niedostatecznych; – możliwość nagrywania; – więcej czasu (brak dojazdu do szkoły); – lepsza frekwencja i punktualność	– brak jasnego systemu oceniania; – za dużo materiału do realizacji; – zbyt dużo kartkówek online; – ograniczenie czasu wykonania zadania, brak uwzględniania trudności technicznych
Dobór i prezentacja treści	
– zajęcia są interesujące; – ciekawe formy klasówki; – dobre notatki	– monotonne i mało ciekawe prowadzenie lekcji; – niejasne tłumaczenie
Zastosowane środki i metody	
– udostępnianie przez nauczyciela materiałów interaktywnych; – miniprojekty do samodzielnego wykonania; – dodatkowe wyjaśnianie zagadnień podczas wykonywania zadań	– brak pracy zespołowej; – brak dyskusji podczas lekcji; – nauczyciel wyłącznie przekazuje treści zajęć
Atmosfera	
– możliwość zapytania nauczyciela	– brak wystarczającej pomocy ze strony nauczyciela
Systemowe	
– możliwość uczestniczenia w lekcjach niezależnie od miejsca pobytu	– kłopoty i ograniczenia związane ze sprzętem komputerowym i IT
Sytuacyjne	
– mniej stresu, którego dostarcza szkoła; – cisza i spokój, nikt nie przeszkadza podczas zajęć	– brak kontaktu z kolegami na żywo; – brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem

Źródło: Opracowanie na podstawie raportów (Stern, 2020; Plebańska, i in., 2020).

Gdy zestawimy ze sobą wady i zalety edukacji online wymieniane przez młodzież, to okaże się, że są to dwie strony tego samego medalu. Symptomy te wynikają albo z uwarunkowań wewnętrznych (zależących od struktury psychobiologicznej człowieka) lub

zewnętrznych (środowiskowych, ekonomicznych, sytuacyjnych), albo z wad organizacyjnych spowodowanych samym sposobem prowadzenia lekcji, czyli merytorycznym przygotowaniem nauczyciela czy jego podejściem do funkcjonowania w warunkach izolacji.

Od jakości prowadzenia lekcji zależy rezultat procesu dydaktycznego. Sposoby przekazywania treści, użyte środki, zastosowane metody oraz atmosfera podczas zajęć są tymi czynnikami, które w sposób bezpośredni mogą motywować dziecko do podejmowania wysiłku edukacyjnego (Kupisiewicz, 2000; Arends, 2002; Bereźnicki, 2001; Silberman, 2005; Niemierko, 2007). Niewłaściwie stosowane lub pomijane w procesie środki i metody mogą demotywować i prowadzić do marazmu ucznia, co objawi się brakiem zainteresowania, rozproszeniem, szukaniem zastępczych form spędzenia czasu, atrakcyjniejszych z perspektywy dziecka niż koncentracja uwagi na treści przekazywanej podczas lekcji online (Brophy, 2007). Zachowania świadczące o zainteresowaniu zajęciami stanowią przeciwstawną formę do biernego uczestniczenia w lekcjach. Będzie to aktywność ucznia podczas zajęć, wyrażająca się w zaciekawieniu, dopytywaniu, wykonywaniu dodatkowych obowiązków (Kubiczek, 2004; Buehl, 2004). Oddziaływanie na poziomie dydaktycznym jest bodźcem behawioralnym, zewnętrznym i jedynie może uruchamiać te procesy psychologiczne, które pobudzą dziecko do podejmowania wysiłku związanego z procesem uczenia się (Ledzińska, 2004; Ostaszewski, 2004; Bąbel, Ostaszewski, 2008). Uwarunkowania wewnętrzne tkwiące w uczniu jako czynnik endogenny są poza polem badań pedagogiki. W jej obrębie można obserwować jedynie skutki tych uwarunkowań. Skutkiem tym, uwzględnionym w procedurze badawczej, jest zaangażowanie ucznia w pozaszkolne programy edukacyjno-rozwojowe. Może on świadczyć o wewnętrznej motywacji dziecka do podejmowania dodatkowego wysiłku w celu rozszerzania swoich horyzontów poznawczych, rozwoju zainteresowań, zdobycia wiedzy, osiągnięcia celów życiowych, otwarcia perspektywy na przyszłe sukcesy (cel sprawnościowy). Tym motywem wewnętrznym może być także cel zadaniowy, polegający na zdobywaniu wiedzy, aby być lepszym od innych (Dembo, 1997). Na obecnym etapie badań tych dwóch rodzajów celów nie sposób odróżnić. Niemniej jednak oba prowadzą do sukcesów edukacyjnych, odnotowywanych przez system we wspólnym mianowniku.

W pracy podjęto się poszukania korelatów oceny lekcji online, a następnie ustalenia predykcji tej oceny.

Zastosowana metodologia i procedura badawcza

Badania przeprowadzono na grupie 270 osób: młodzieży uczęszczającej do liceum, technikum i zawodowej szkoły branżowej I stopnia. Do respondentów kwestionariusze dostarczono w formie papierowej, tuż po wakacjach w 2020 roku, po pierwszej fali pandemii w Polsce. W treści narzędzia zawarto informację o anonimowości uzy-

skanych wyników i naukowym celu badań. Młodzież wyraziła zgodę na udzielenie odpowiedzi. Uczniowie podczas lekcji wychowawczych odpowiadali na pytania, a wypełnione ankiety bez udziału nauczyciela odebrała osoba prowadząca i po włożeniu do koperty dostarczyła je do analizy. Dobór próby był losowy. Wielkość próby świadczy o tym, że badania są opatrzone 6% błędem, przy określeniu frakcji 0.5.

Przedmiotem niniejszych badań jest ocena lekcji prowadzonych online, zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe i taksacja aktywności i bierności podczas zajęć prowadzonych zdalnie.

Forma deskrypcyjna celu dotyczy oszacowania poziomu zmiennych kontekstualnych (bierności, aktywności podczas e-learningu, zaangażowania ucznia w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe) oraz zmiennej zależnej (ocena e-learningu). Następnie na poziomie eksplanacyjnym odszukania różnic pomiędzy zmiennymi ze względu na frakcje (płeć, typ szkoły) oraz korelacji pomiędzy zmiennymi kontekstualnymi a oceną zajęć zdalnych, a także określenie predykcji oceny lekcji online.

Przyjęto następujący problem główny:

– Czy na podstawie biernego i aktywnego uczestniczenia młodzieży szkół ponadpodstawowych w e-learningu, ich zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe można przewidywać ocenę lekcji w systemie edukacji zdalnej?

Problemy szczegółowe:

– Jaki jest poziom oceny lekcji prowadzonych online, biernego i aktywnego udziału w zajęciach, zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe?
– Czy typ szkoły i płeć młodzieży różnicuje istotnie ich ocenę lekcji online, biernego i aktywnego uczestniczenia w zajęciach zdalnych, zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe?
– Czy zachodzi korelacja statystycznie istotna pomiędzy biernym i aktywnym udziałem młodzieży w e-learningu, ich zaangażowaniem w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe a oceną lekcji online w systemie edukacji zdalnej?
– Czy poszczególne zmienne kontekstualne (bierna i aktywna partycypacja w lekcjach online, zaangażowanie w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe) korelują ze sobą istotnie statystycznie?

W celu odpowiedzi na pytania eksplanacyjne sformułowano hipotezy.

Hipoteza główna:

H: Na podstawie biernego i aktywnego udziału młodzieży szkół ponadpodstawowych w e-learningu, ich zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe można przewidywać ocenę lekcji w systemie edukacji zdalnej.

Hipotezy robocze:

H1: Typ szkoły, do której uczęszcza młodzież szkół ponadpodstawowych, nie różnicuje istotnie ich oceny lekcji online.

H2: Typ szkoły, do której uczęszcza młodzież szkół ponadpodstawowych, nie różnicuje istotnie ich biernego uczestniczenia w zajęciach zdalnych.

H3: Typ szkoły, do której uczęszcza młodzież szkół ponadpodstawowych, nie różnicuje istotnie ich aktywnego uczestniczenia w zajęciach zdalnych.

H4: Typ szkoły, do której uczęszcza młodzież szkół ponadpodstawowych, nie różnicuje istotnie ich zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe.

H5: Płeć młodzieży szkół ponadpodstawowych nie różnicuje istotnie oceny lekcji online.

H6: Płeć młodzieży szkół ponadpodstawowych nie różnicuje istotnie ich biernego uczestniczenia w zajęciach zdalnych.

H7: Płeć młodzieży szkół ponadpodstawowych nie różnicuje istotnie ich aktywnego uczestniczenia w zajęciach zdalnych.

H8: Płeć młodzieży szkół ponadpodstawowych nie różnicuje istotnie ich zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe.

H9: Im wyższa będzie aktywność młodzieży szkół ponadpodstawowych na zajęciach e-learningu, tym wyższa będzie ocena lekcji prowadzonych online.

H10: Im wyższe będzie zaangażowanie młodzieży szkół ponadpodstawowych w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe, tym wyższa będzie ocena lekcji online.

H11: Im wyższa będzie bierność młodzieży szkół ponadpodstawowych podczas e-learningu, tym niższa będzie ocena lekcji online.

H12: Im wyższe będzie zaangażowanie młodzieży szkół ponadpodstawowych w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe, tym wyższa będzie ich aktywność podczas lekcji zdalnych.

H13: Im wyższa będzie aktywność młodzieży podczas zajęć online, tym niższa będzie ich bierność podczas e-learningu.

H14: Im wyższe będzie zaangażowanie młodzieży szkół ponadpodstawowych w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe, tym niższa będzie ich bierność podczas e-learningu.

Ocena lekcji uwarunkowana jest percepcją odbioru jakości prowadzonych zajęć. Dobór odpowiednich środków i sposobów nauczania, tak aby wzbudzić ciekawość i wzmocnić koncentrację uwagi poprzez wykorzystanie metod aktywizujących, prowadzi do obniżenia poziomu znudzenia i zwiększenia zainteresowania, uruchomienia pamięci i wyobraźni twórczej w sprzyjającej atmosferze interakcji prowadzącej do życzliwej współpracy (Arends, 2002; Silberman, 2005; Niemierko, 2007). Zaanga-

żowanie w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe jest czynnikiem odgrywającym rolę w nastawieniu na uczenie się. Angażowanie się w dodatkowe zadania oznacza, że uczeń chce opanować wiedzę, posiąść nowe umiejętności i kompetencje. Jest zainteresowany, aby je zdobyć, oraz wierzy, że włożony wysiłek przyniesie skutek (Green, 1974). Motywacja pobudzana sukcesem i zadowolenie z osiągniętego celu prowadzą do jeszcze wyższego poziomu zaangażowania (Dembo, 1997; Deci, Ryan, 2008). Zaangażowanie charakteryzuje się aktywnością, a bierność, czyli brak wysiłku, jest przeciwieństwem aktywizowania (Tomaszek, 2020).

Niniejsze analizy stanowią fragment większego projektu badawczego. Na potrzeby tego raportu wykorzystano część narzędzia badawczego.

Narzędzie zbudowano w płaszczyźnie wielopasmowej i wielopoziomowej. Wykorzystano postać oceny lekcji online, aktywności podczas zajęć, biernego uczestniczenia w lekcjach, zaangażowania w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe. Każdą z tych cech badano na dwóch poziomach, tzn. składała się ona z szeregu pytań, każde z nich zawierało oddzielną odpowiedź, następnie respondent na podstawie wpisanych wyników miał postawić jedną ogólną ocenę dla danej cechy. W niniejszym raporcie wykorzystano jedynie drugi poziom oceny, czyli podsumowanie wyników cząstkowych przez osobę badaną. Na ocenę biernego uczestnictwa w zajęciach zdalnych złożyły się pytania dotyczące zjawisk mogących wskazywać lub świadczyć o rozproszeniu ucznia podczas zajęć online, typu: stosowanie się do poleceń, terminowość oddawania pracy (pytanie odwrócone), błądzenie myślami, zajmowanie się innymi czynnościami podczas lekcji (gry, słuchanie muzyki, Messenger, smsy). W tym miejscu należy podkreślić, że nie chodzi o zjawisko bierności społecznej ucznia. Na ocenę aktywnego uczestnictwa w zajęciach zdalnych złożyły się pytania charakteryzujące angażowanie się podczas zajęć online, typu: zainteresowanie tematem, skupienie się na lekcji, wykonywanie dodatkowych zadań, zabieranie głosu, dodatkowe pytania do nauczyciela itp. Na ocenę zaangażowania w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe złożyły się pytania o rodzaje aktywności pozaszkolnej dotyczące udziału osobistego, online, bądź samorozwoju, podczas warsztatów, projektów edukacyjnych, zajęć ogólnorozwojowych. Ich treść określała m.in. korepetycje, dodatkową naukę języka obcego, zajęcia sportowe, podnoszenie umiejętności poznawczych, społecznych, emocjonalnych, manualnych. Na ocenę lekcji online złożyły się pytania dotyczące: sposobu przekazania treści, użytych środków, zastosowanych metod, pomocniczości i atmosfery. Na przykład: Czy zajęcia online pobudzały twoją ciekawość, wzbudzały zainteresowanie? Czy były prowadzone w sposób interesujący, (prezentacje, slajdy, materiały interaktywne)? Czy była organizowana praca w grupach, możliwość uczestniczenia w miniprojektach? Czy nauczyciel był pomocny, stwarzał przyjazną atmosferę? Respondent miał za zadanie po wpisaniu cząstkowych odpowiedzi postawić jedną ocenę ogólną w skali od 1 do 5 dla każdej cechy na podstawie wcześniejszych ocen. Uzyskany wynik można przedstawić na skali

porządkowej, jak również na skali ilościowej. Na skali porządkowej, zgodnie z propozycją Likerta, od 1 – bardzo niskiego rezultatu, poprzez przeciętny aż do bardzo wysokiego wyniku – 5. W raporcie skorzystano z obydwu możliwości.

W procedurze badawczej wystąpiły trzy zmienne niezależne, były to: bierne oraz aktywne uczestniczenie w edukacyjnym systemie e-learningu, a także zaangażowanie ucznia w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe. Zmienna zależna to ocena lekcji online. Wzięto też pod uwagę dwie zmienne niezależne poboczne – płeć oraz typ szkoły, do której uczęszczał respondent. W procesie wyjściowym zostaną scharakteryzowane wszystkie zmienne w aspekcie opisowym. Będzie skonstatowana istotność różnic pomiędzy zmiennymi, a także, zgodnie z procedurą, korelacja zmiennych niezależnych ze zmienną zależną w celu określenia możliwości zaprezentowania predykcji tej ostatniej.

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Narzędzie zostało zbudowane zgodnie z techniką ankiety. Rzetelność kwestionariusza jest zadowalająca: α-Cronbacha=0.878.

W analizach wykorzystano zarówno badania parametryczne, jak i nieparametryczne. Wszystkie procedury przeprowadzono przy pomocy programu statystycznego SPSS. Ze statystyk opisowych wybrano rozkład częstości, eksplorację, rozkład procentowy w wierszach. W analizach nieparametrycznych testy: χ^2 zgodności, Manna-Whitney'a dla dwóch prób niezależnych, Kruskala-Wallisa dla k-prób niezależnych. W badaniach parametrycznych użyto korelacji parami Pearsona, analizy regresji liniowej wielorakiej.

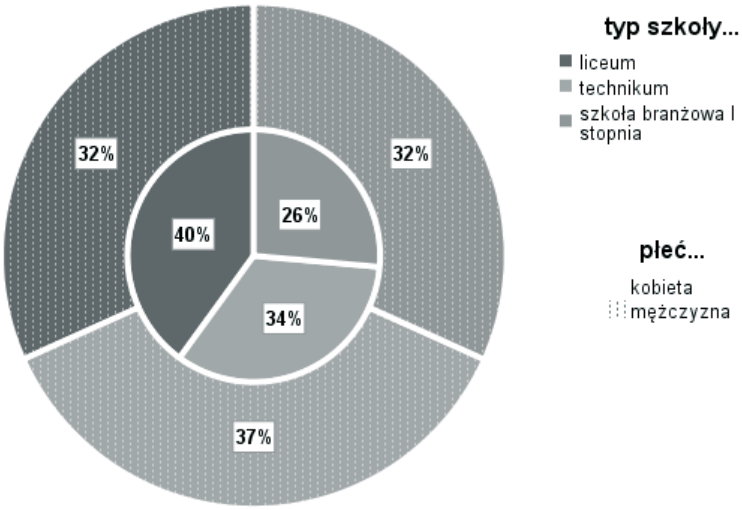
Analiza wyników badań

Statystyka opisowa badanej próby

W badanej grupie młodzieży szkół ponadpodstawowych w wieku 16–18lat (N=270) było 46.3% kobiet (n=125) oraz 53.7% mężczyzn (n=145). Ze względu na typ szkoły uczniów z liceum ogólnokształcącego (n=96) było 35.6%, co jednocześnie stanowi odsetek wszystkich respondentów. Ze szkoły typu technikum (n=95) było 35.2% uczniów reprezentujących ogół badanych. Ze szkół branżowych I stopnia (n=79) w ankietowaniu wzięło udział 29.2% młodzieży z tej próby.

Na podstawie testu chi-kwadrat zgodności można stwierdzić, że ilość badanych kobiet i mężczyzn jest zgodna, gdyż $\chi^2(1)=1.481$ i $p=0.224$. Oznacza to, że występuje równoliczność w doborze próby ze względu na płeć badanych.

Także na podstawie testu chi-kwadrat zgodności należy wnioskować, że ilość respondentów w poszczególnych grupach ze względu na typ szkoły jest zgodna, gdyż $\chi^2(2)=2.022$ i $p=0.364$ oznacza, że występuje równoliczność w doborze próby do badań ze względu na typ szkoły.



ykres . Rozkład procentowy badanej młodzieży szkół ponadpodstawowych ze względu na płeć i typ szkoły. Źródło: Opracowanie własne autorów.

Eksploracja analizowanych zmiennych

Młodzież szkół ponadpodstawowych dla zmiennej bierne uczestnictwo w edukacji zdalnej uzyskała średnią M=2.59, Me=3 i odchylenie standardowe SD=0.96. Skośność dla rozkładu zmiennej to 0.343 oraz kurtoza -0.124. Rozkład danych jest umiarkowanie prawoskośny i platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji, zbliżony do normalnego.

Aktywne uczestniczenie w zajęciach e-learningu w opinii młodzieży uzyskało średnią M=3.20, Me=3 i odchylenie standardowe SD=0.95. Skośność dla rozkładu zmiennej to -0.128 oraz kurtoza -0.328. Rozkład danych jest umiarkowanie lewoskośny i platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji, zbliżony do normalnego.

Tabela 2
Deskrypcja zmiennych kontekstualnych i zmiennej zależnej

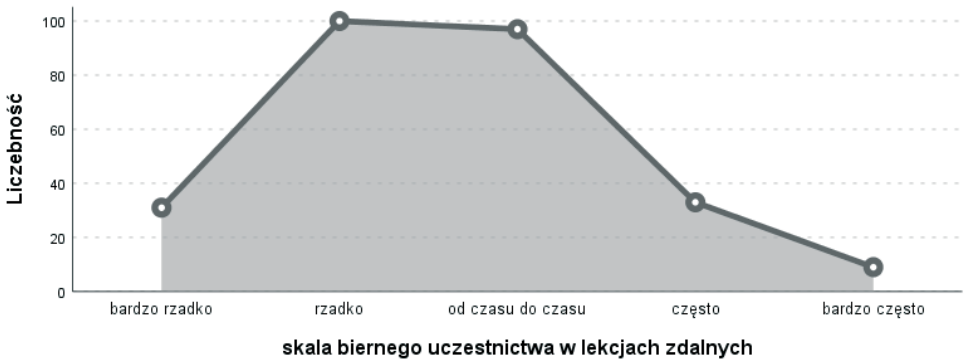
statystyki	bierne uczestnictwo	aktywne uczestnictwo	dodatkowe zaangażowanie	ocena lekcji online
średnia	2.59	3.20	3.25	3.06
mediana	3	3	3	3
odchylenie standardowe	0.96	0.95	0.93	1.12
skośność	0.343	-0.128	-0.099	0.031
kurtoza	-0.124	-0.328	-0.125	-0.698

Źródło: Opracowanie własne autorów.

Eksploracja zmiennej zaangażowanie uczniów w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe wykazała, że średnia wyników to M=3.25, Me=3 i odchylenie standardowe SD=0.93. Skośność dla rozkładu zmiennej to -0.099 oraz kurtoza -0.125. Rozkład danych jest umiarkowanie lewoskośny i platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji, zbliżony do normalnego.

Opis zmiennej ocena lekcji online wykazał, że młodzież uzyskała średnią M=3.06, Me=3 i odchylenie standardowe SD=1.12. Skośność dla rozkładu zmiennej to 0.031 oraz kurtoza -0.698. Rozkład danych jest umiarkowanie prawoskośny i platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji, zbliżony do normalnego.

Skala biernego uczestnictwa uczniów w lekcjach online



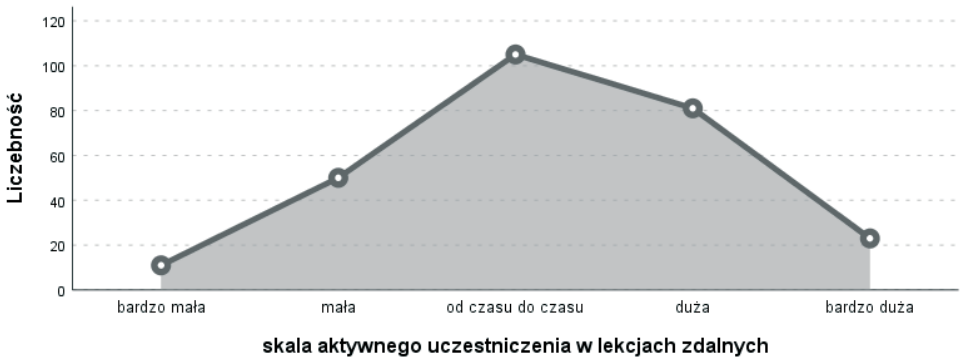
Wykres 2. Skala biernego uczestnictwa w lekcjach zdalnych młodzieży szkół ponadpodstawowych w wieku 16–18 lat. Źródło: Opracowanie własne autorów.

W grupie badanej młodzieży szkół średnich na podstawie analizy częstości skali porządkowej dotyczącej biernego uczestniczenia w lekcjach zdalnych stwierdzono, że na poziomie najniższym określającym bierne uczestnictwo w lekcjach zdalnych jest 11.5% odpowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych, na poziomie raczej rzadkiego biernego uczestnictwa znalazło się 37.1% zakreśleń, na poziomie dotyczącym stwierdzenia „jestem bierny na zajęciach, ale tylko od czasu do czasu" było 35.9% wskazań, poziom częstej bierności wybrało 12.2% badanych, natomiast poziom najwyższy skali stwierdziło 3.3% młodzieży w wieku 16–18 lat.

Na podstawie testu chi-kwadrat zgodności można stwierdzić, że ilość wszystkich rezultatów na poszczególnych poziomach nie jest zgodna, czyli nie jest równoliczna, gdyż $\chi^2(4)=128.889$ i $p<0.001$. Oznacza to, że opinia młodzieży szkół średnich odnośnie do biernego uczestnictwa na lekcjach zdalnych jest podzielona.

W zakresie dwóch twierdzeń, że uczeń bardzo rzadko i rzadko jest biernym uczestnikiem lekcji zdalnych znalazło się 48.6% odpowiedzi. Poziom środkowy wyboru stwierdzenia „jestem bierny od czasu do czasu" wskazało 35.9% ogółu badanych. Natomiast w sumie na poziomie najwyższych dwóch stopni biernego uczestniczenia w lekcjach online odnajdujemy 15.5% wskazań. Z proporcji wynika, że młodzież podczas lekcji zdalnych jest bardzo rzadko lub rzadko bierna, czyli nieaktywna, natomiast stan traktowania lekcji zdalnych jako możliwość biernego uczestniczenia w zajęciach dotyczy mniej niż $^1/_5$ badanych osób ze szkół ponadpodstawowych. Na podstawie testu chi-kwadrat oraz skumulowanego odsetka analiz wyników częstości możemy wnioskować, że młodzież, która wyraziła swoje zdanie, stwierdziła, że większość z nich nie jest bierna podczas edukacji e-learningowej prowadzonej przez szkołę.

Skala aktywnego uczestnictwa uczniów w lekcjach online



Wykres 3. Skala aktywnego uczestnictwa w lekcjach zdalnych młodzieży szkół ponadpodstawowych w wieku 16–18 lat. Źródło: Opracowanie własne autorów.

Analiza częstości skali porządkowej dotyczącej aktywnego uczestniczenia w lekcjach zdalnych wykazała, że na poziomie najniższym określającym aktywne uczestnictwo w lekcjach zdalnych jest 4.1% odpowiedzi młodzieży szkół średnich, na poziomie raczej rzadkiego aktywnego uczestniczenia znalazło się 18.5% zakreśleń, na poziomie dotyczącym stwierdzenia „jestem aktywny na zajęciach, ale tylko od czasu do czasu" odnaleziono 38.9% wskazań, poziom częstej aktywności na lekcji wyraziło 30.0% badanych, natomiast poziom najwyższy skali wybrało 8.5% badanej młodzieży ze szkół ponadpodstawowych w wieku 16–18 lat.

Na podstawie testu chi-kwadrat zgodności można wnioskować, że ilość wszystkich rezultatów na poszczególnych poziomach nie jest zgodna, czyli nie jest równoliczna, gdyż $\chi^2(4)=114.000$ i $p<0.001$. Oznacza to, że opinia młodzieży

szkół średnich odnośnie do aktywnego uczestnictwa na lekcjach zdalnych jest podzielona.

W przestrzeni odpowiedzi skumulowanej w zakresie skali „uczeń bardzo rzadko i rzadko jest aktywnym uczestnikiem lekcji zdalnych" było 22.6% zakreśleń. Poziom środkowy wyboru stwierdzenia „jestem aktywny od czasu do czasu" zakomunikowało 38.9% uczniów. Natomiast w sumie na poziomie najwyższych dwóch stopni aktywnego uczestniczenia w lekcjach zdalnych odnajdujemy 38.5% wskazań. Z analizy proporcji można wywnioskować, że młodzież podczas lekcji zdalnych jest aktywna na poziomie niskim (bardzo rzadko lub rzadko) prawie w ¼ przypadków, natomiast stan traktowania lekcji zdalnych jako możliwość aktywnego uczestniczenia w zajęciach dotyczył prawie $^{2}/_{5}$ osób ze szkół ponadpodstawowych wieku 16–18 lat. Na podstawie testu chi-kwadrat oraz zsumowanego odsetka analiz wyników częstości możemy wnioskować, że młodzież, która wyraziła swoją opinię, stwierdziła, że większość z nich jest aktywna podczas zdalnej edukacji online lub jest częściowo aktywna, zaledwie $^{1}/_{5}$ badanych jest mało aktywna lub w ogóle nieaktywna na lekcji w trybie zdalnym.

Skala zaangażowania uczniów w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe

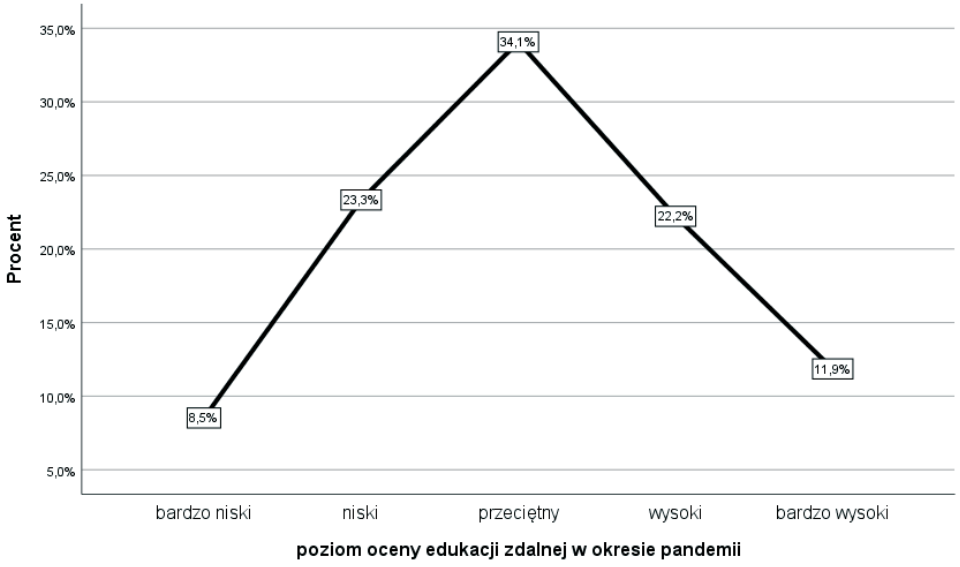
Na podstawie analizy częstości skali porządkowej dotyczącej zaangażowania w dodatkowe zajęcia pozalekcyjne stwierdzono, że na poziomie najniższym, określającym zaangażowanie jako bardzo małe, jest 3.3% odpowiedzi uczniów szkół średnich, na poziomie raczej małym zaangażowania w dodatkowe zajęcia znalazło się 15.5% zakreśleń, na poziomie przeciętnym uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych odnaleziono 43.7% wskazań, poziom wysoki zaangażowania w dodatkowe zajęcia wyraziło 28.9% badanych, natomiast poziom najwyższy, czyli bardzo duży, stwierdziło 8.9% młodzieży ze szkół ponadpodstawowych w wieku 16–18 lat.

Wykres 4. Skala zaangażowania młodzieży szkół ponadpodstawowych w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe podczas pandemii. Źródło: Opracowanie własne autorów.

Test chi-kwadrat zgodności wykazał, że ilość wszystkich rezultatów na poszczególnych poziomach nie jest zgodna, czyli nie jest równoliczna, gdyż $\chi^2(4)=143.815$ i $p<0.001$, opinia młodzieży szkół średnich odnośnie do ich zaangażowania w realizację dodatkowych zadań edukacyjnych jest podzielona.

W przestrzeni stwierdzenia, że uczeń bardzo rzadko i rzadko angażuje się w dodatkowe zajęcia poza obowiązującymi lekcjami, znalazło się 18.5% odpowiedzi. Poziom środkowy wyboru dotyczący przeciętnego zaangażowania zakomunikowało 43.7% uczniów. W sumie na poziomie najwyższych dwóch stopni dodatkowego zaangażowania znalazło się 37.8% wskazań. Z analizy proporcji można wywnioskować, że młodzież jest zaangażowana w dodatkowe zajęcia na poziomie niskim (bardzo rzadko lub rzadko) w prawie $^1/_5$ przypadków, natomiast wysoki stopień zaangażowania w dodatkowe zajęcia poza obowiązującymi jest reprezentowany przez prawie $^2/_5$ osób ze szkół średnich. Największy odsetek stanowią uczniowie, którzy zadeklarowali swoje dodatkowe zaangażowanie na poziomie przeciętnym, dotyczy on ponad $^2/_5$ wszystkich respondentów. Wniosek taki można było wyciągnąć po przeprowadzeniu analiz testem chi-kwadrat zgodności, który pokazał, że w badanym aspekcie wyniki na poszczególnych poziomach nie są równoliczne, zaś analiza częstości wykazała, że największy odsetek stanowi poziom przeciętny zaangażowania młodzieży szkół średnich w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe.

Skala oceny lekcji online



Wykres 5. Skala oceny lekcji online w opinii młodzieży szkół ponadpodstawowych w wieku 16–18 lat. Źródło: Opracowanie własne autorów.

W grupie badanej młodzieży szkół ponadpodstawowych w wieku 16–18 lat analiza częstości pokazała, że taksacja edukacji e-learningowej w okresie pandemii, dokonana przez uczniów, zawiera na poziomie najniższym bardzo niskiej oceny prowadzonych zajęć 8.5% odpowiedzi, poziom niski wybrało 23.3% badanych, na poziom przeciętny wskazano w 34.1% przypadków, ocenę wysoką przyznało 22.2% respondentów, natomiast poziom najwyższy, bardzo wysoki wybrało 11.9% młodych ludzi ze szkół ponadpodstawowych.

Na podstawie testu chi-kwadrat zgodności można stwierdzić, że ilość wszystkich rezultatów na poszczególnych poziomach nie jest zgodna, czyli nie jest równoliczna, gdyż $\chi^2(4)=55.667$ i $p<0.001$. Oznacza to, że opinia młodzieży szkół średnich odnośnie do oceny lekcji zdalnych prowadzonych w czasie pandemii jest podzielona.

W przestrzeni szacujących, że ocena lekcji online jest bardzo niska i niska, znalazło się 31.8% odpowiedzi. Na poziomie przeciętnym było 34.1% zaznaczeń. W sumie na poziomach najwyższych, czyli dwóch stopniach oceny wysokiej i bardzo wysokiej, odnajdujemy 34.1% wskazań. Gdyby wziąć pod uwagę rozkład zmiennej określony na podstawie raportu w wierszach, to wyniki okażą się identyczne. W 95% przedziale ufności dla średniej [2.92; 3.16] znajduje się 34.1% wyników, poniżej tego przedziału jest 31.8% rezultatów, zaś powyżej przedziału ufności dla średniej jest 34.1% efektów badań. Niezależnie od wyników testu chi-kwadrat zgodności, powinno się wnioskować, że dla trzech prób odpowiedzi zdanie młodzieży co do oceny lekcji online nie jest podzielone, czyli wskazania są równoliczne. Część młodzieży, około $^1/_3$, wyraża zadowolenie z e-learningu, druga część, także około $^1/_3$, jest niezadowolona z zajęć prowadzonych online, a dla około $^1/_3$ uczniów ocena jest wyśrodkowana na poziomie przeciętnym.

Istotność różnic pomiędzy zmiennymi a frakcją płeć i typ szkoły

Tabela 3
Podsumowanie analizy testem U Manna-Whitney'a poszczególnych zmiennych ze względu na płeć badanych

Zmienne	Kobiety	Mężczyźni	*U*	*p*
	$N - M_{rang}$			
bierne uczestnictwo	*125* – 148.92	*145* – 123.93	7384.500	0.006
aktywne uczestnictwo	*125* – 129.14	*145* – 140.99	8267.000	0.192
zaangażowanie	*125* – 126.62	*145* – 143.15	7953.000	0.066
ocena lekcji zdalnej	*125* – 129.09	*145* – 141.02	8261.500	0.187

Nota. *N* – liczba obserwacji, M_{rang} – średnia rang, *U* – wartość testuManna-Whitney'a, *p* – poziom istotności

Źródło: Opracowanie własne autorów.

Wynik testu *U* Manna-Whitney'a wykazał, że średnie rang, jakie zostały uzyskane przez młodzież ze względu na ich płeć, zasadniczo nie różnią się od siebie istotnie statystycznie. Płeć młodzieży szkół ponadpodstawowych jednie różnicuje istotnie statystycznie zmienną bierne uczestnictwo w systemie e-learningu (p=0.006). Młode kobiety (M_{rang}=148.92) istotnie częściej niż mężczyźni w wieku 16–18 lat (M_{rang}= 123.93) wskazywały na swoje bierne uczestniczenie w zdalnych zajęciach podczas edukacji online. Skala aktywności uczestniczenia w lekcjach zdalnej edukacji jest taka sama dla kobiet, jak i mężczyzn ze szkół ponadpodstawowych (p=0.192), ich średnie rang nie różnią się od siebie istotnie statystycznie. Analogicznie średnie rang zaangażowania młodzieży w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe podczas pandemii ze względu na płeć nie różnią się od siebie istotnie statystycznie (p=0.066), choć zbliżają się do istotności. Wynik oceny lekcji online z uwzględnieniem płci badanych jest podobny, kobiety i mężczyźni średnio tak samo oceniają system e-learningowy prowadzony w szkołach (p=0.187), różnica średnich rang jest nieistotna statystycznie.

Tabela 4
Podsumowanie analizy testem H Kruskala-Wallisa poszczególnych zmiennych ze względu na typ szkoły

zmienne	χ^2	*df*	*p*
bierne uczestnictwo	3.842	2	0.146
aktywne uczestnictwo	4.900	2	0.086
zaangażowanie	6.821	2	0.033
ocena lekcji zdalnej	30.481	2	<0.001

Nota. Wskazane analizy zostały wykonane dla liczby osób $N = 270$;

χ^2 – wartość testu H Kruskala-Wallisa; *df* – stopnie swobody;

p – poziom istotności.

Źródło: Opracowanie własne autorów.

Na podstawie testu nieparametrycznego *H* Kruskala-Wallisa dla k-prób niezależnych przeanalizowano istotność różnic dla skal biernego i aktywnego uczestnictwa w lekcjach online, zaangażowania w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe w procesie zdobywania wiedzy oraz oceny lekcji w systemie edukacji zdalnej na poziomie szkoły średniej w zależności od typu szkoły, do której uczęszcza respondent. Badania wykazały, że nie ma istotnych różnic w ocenie własnej bierności (p=0.146) i aktywności (p=0.086) podczas zajęć zdalnych niezależnie od typu szkoły. Oznacza to, że bierność i aktywność podczas zajęć online nie jest cechą charakteryzującą środowisko, czyli typ szkoły (liceum, technikum, zawodowa szkoła branżowa I stopnia), do której uczęszcza młodzież. We wszystkich przypadkach, czyli w każdym typie

szkoły, młodzież jest w takim samym stopniu bierna lub aktywna podczas e-learningu. Wynik analiz nie jest uzależniony od typu szkoły, lecz od innych czynników, których na poziomie tych badań nie można stwierdzić. Natomiast różnice istotne statystycznie odnotowano przy dwóch pozostałych skalach, czyli przy ocenie lekcji w trybie online oraz przy skali zaangażowania w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe. Dodatkowe zaangażowanie młodzieży w przedsięwzięcia edukacyjno-rozwojowe jest różne w zależności od typu szkoły (p=0.033), tak samo ocena lekcji online jest uzależniona od typu szkoły (p<0.001).

Nie wiemy, pomiędzy jakimi typami szkół zostały odnotowane te różnice. Dlatego w celu sprawdzenia istotnych różnic w aspekcie bardziej szczegółowym przeprowadzono test Manna-Whitney'a. Wyniki testu znajdują się w tabeli 5.

Podsumowanie analizy testem Manna-Whitney'a określającego istotność różnic dla dwóch grup niezależnych wykazało, że w oszacowaniu skali bierności podczas lekcji zdalnych młodzież licealna istotnie rzadziej (M_{rang}–81.57) niż uczniowie ze szkoły branżowej I stopnia (M_{rang}–95.82) wykazywała marazm podczas zajęć prowadzonych w systemie zdalnym (p=0.006). Dla frakcji liceum i technikum nie dostrzeżono różnic istotnych statystycznie (p=0.843), analogicznie różnic istotnych statystycznie nie zaobserwowano pomiędzy grupą młodzieży z technikum i szkoły branżowej I stopnia (p=0.151).

Tabela 5
Podsumowanie analizy testem U Manna-Whitney'a, poszczególnych zmiennych ze względu na typ szkoły

zmienne	liceum	technikum	branżowa	*U*	*p*
		$N – M_{rang}$			
bierne uczestnictwo	96 – 95.26	95 – 96.75	-----	4488.5	0.843
	-----	95 – 82.71	79 – 93.27	3297.0	0.151
	96 – 81.57	-----	79 – 95.82	3174.5	0.006
aktywne uczestnictwo	96 – 95.97	95 – 96.03	-----	4557.5	0.995
	-----	95 – 93.52	79 – 80.27	3181.0	0.072
	96 – 94.86	-----	79 – 79.66	3133.5	0.036
zaangażowanie w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe	96 – 97.05	95 – 94.94	-----	4459.5	0.690
	-----	95 – 93.86	79 – 79.85	3148.5	0.038
	96 – 96.50	-----	79 – 77.67	2976.0	0.009
ocena lekcji online	96 – 103.71	95 – 88.21	-----	3820.0	0.183
	-----	95 – 97.93	79 – 74.96	2762.0	<0.001
	96 – 106.83	-----	79 – 65.11	1984.0	<0.001

Nota. *N* – liczba obserwacji, M_{rang} – średnia rang, *U* – wartość testu Manna-Whitney'a, *p* – poziom istotności

Źródło: Opracowanie własne autorów.

Młodzież ze szkół licealnych wskazała na istotnie wyższy stopień własnej aktywności podczas zajęć online (M_{rang}–94.86) niż uczniowie ze szkoły branżowej I stopnia (M_{rang}–79.66), różnica średnich rang okazała się istotna statystycznie (p=0.036). Natomiast średnia rang aktywności podczas zajęć online grupy licealistów nie różni się istotnie statystycznie od średniej rang młodzieży z technikum (p=0.995), obydwie średnie są niemal identyczne. Dla frakcji technikum i szkoła branżowa I stopnia nie odnotowano różnic istotnych statystycznie (p=0.072) w podejmowaniu aktywności podczas zajęć w systemie e-learningu, wynik ten zbliża się do istotności.

Skala zaangażowania w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe podczas pandemii jest bardziej zróżnicowana ze względu na typ szkoły. Młodzież ze szkół licealnych i z technikum w okresie pandemii w takim samym stopniu podejmuje dodatkową aktywność w celu nabycia kompetencji edukacyjno-rozwojowych, średnie rang dla obydwu prób nie różnią się od siebie istotnie statystycznie (p=0.690). Różnice zostały wynotowane w pozostałych przypadkach pomiędzy uczniami z technikum (M_{rang}–93.86) a młodzieżą ze szkoły branżowej I stopnia (M_{rang}–79.85), średnie te różnią się od siebie istotnie statystycznie (p=0.038) oraz pomiędzy licealistami (M_{rang}–96.50) a uczniami ze szkoły branżowej I stopnia (M_{rang}–77.67), różnica średnich rang jest istotna statystycznie (p=0.009). Młodzież z liceum i technikum istotnie częściej niż nastolatkowie z zasadniczej szkoły branżowej I stopnia angażowali się podczas pandemii w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe, zaś młodzież licealna i uczęszczająca do technikum pod tym względem nie różni się od siebie istotnie statystycznie.

W interpretacji wyników skala oceny lekcji w systemie e-learningowym przedstawia się następująco: Młodzież licealna i ich rówieśnicy z technikum oceniają zajęcia online na podobnym poziomie, ich średnie oceny nie różnią się od siebie istotnie statystycznie (p=0.183). Licealiści (M_{rang}–106.83) istotnie wyżej oceniali uczestniczenie w lekcjach online niż ich koledzy ze szkoły branżowej I stopnia (M_{rang}–65.11), różnica średnich rang jest istotna statystycznie (p<0.001). Uczniowie z technikum (M_{rang}–97.93) wyżej niż młodzież ze szkoły branżowej (M_{rang}–74.96) ceniła sobie zajęcia prowadzone w systemie zdalnym (p<0.001). Ocena lekcji online w opinii młodzieży licealnej oraz ich kolegów z technikum jest istotnie wyższa niż ocena uczniów ze szkół branżowych I stopnia.

Korelacja parami analizowanych zmiennych

Ze względu na uzyskanie dokładnej i szczegółowej wiedzy z zakresu relacji pomiędzy badanymi zmiennymi przeprowadzono korelacje parami dla zmiennych: ocena lekcji online, bierne uczestnictwo w lekcjach zdalnych, aktywność podczas zdalnego nauczania i zaangażowanie w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe. Wyniki tych analiz zostały umieszczone poniżej w tabeli.

Tabela 6
Podsumowanie analizy korelacji R-Pearsona pomiędzy poszczególnymi zmiennymi

zmienne	ocena lekcji	bierność	aktywność
	R	*R*	*R*
bierne uczestnictwo	-0.433**	-	-
aktywne uczestnictwo	0.503**	-0.709**	-
zaangażowanie w inne zajęcia	0.524**	-0.882**	0.929**

Nota. Wskazane analizy zostały wykonane dla liczby osób $N = 270$.

R – wartość współczynnika korelacji Pearsona.

** - korelacja jest istotna na poziomie $p < 0.01$ (dwustronnie).

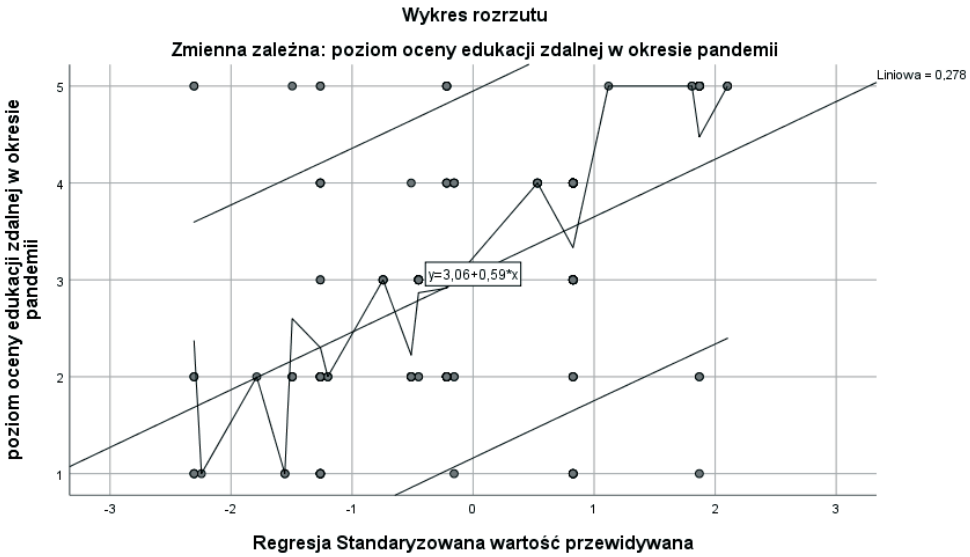
Źródło: Opracowanie własne autorów.

Wszystkie zmienne korelują ze sobą dwustronnie, istotnie statystycznie na poziomie 0.01. Pomiędzy oceną lekcji online a biernym uczestniczeniem młodzieży w zajęciach zdalnych korelacja jest ujemna, siła związku jest przeciętna (R=-0.433). Dla zgodności między oceną lekcji online a aktywnym uczestniczeniem młodzieży w zajęciach zdalnych korelacja jest dodatnia, siła związku jest przeciętna (R=0.503). Korelacja pomiędzy oceną lekcji online a zaangażowaniem młodzieży w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe w czasie pandemii jest istotna statystycznie, dodatnia, siła związku jest przeciętna (R=0.524). Bierny udział w zajęciach zdalnych ujemnie koreluje ze skalą aktywnego funkcjonowania podczas e-learningu (R=-0.709) oraz z zaangażowaniem w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe (R=-0.882). Najsilniejsza zgodność zachodzi pomiędzy zmiennymi zaangażowanie w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe i aktywność młodzieży podczas lekcji online (R=0.929).

Ponieważ powyższe zmienne są na skali ilościowej, ich rozkłady są zbliżone do normalnego oraz korelują ze sobą, dlatego po spełnieniu tych warunków postanowiono sprawdzić, które ze zmiennych niezależnych oddziałują na ocenę lekcji online.

Predykcja oceny lekcji online

Przeprowadzona analiza regresji wielokrotnej wykazała, że model predykcji jest dobrze dopasowany do danych $F(3; 269)=34.169$, $p<0.001$, jest istotnie lepszy w przewidywaniu wariancji zmiennej zależnej od średniej arytmetycznej. Wyjaśnia 28% zmienności oceny e-learningu ($R^2=0.278$) dokonywanej przez młodzież ze szkół ponadpodstawowych. Jedyny istotny związek w modelu dotyczył zaangażowania młodzieży w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe ($\beta=0.598$; $p=0.028$). Natomiast dla dwóch pozostałych czynników: biernego uczestnictwa w zajęciach zdalnych ($\beta=-0.118$; $p=0.411$) oraz aktywnego uczestniczenia w lekcjach online ($\beta=0.031$; $p=0.862$) związek w modelu okazał się nieistotny statystycznie. Predyktorem oceny lekcji on-



Wykres 6. Estymacja krzywej dla oceny lekcji online ze względu na predyktory. Źródło: Opracowanie własne autorów.

line jest zaangażowanie uczniów w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe, w 28% możemy być pewni, że uczniowie, którzy podejmują dodatkowe wyzwania w celu podniesienia własnych kompetencji, będą jednocześnie cenili zajęcia prowadzone online w systemie edukacji zdalnej.

Wnioski

Młodzież szkół ponadpodstawowych w czasie lekcji online charakteryzuje się aktywnością, rzadziej biernością. Około $^{2}/_{5}$ uczniów podczas e-learningu jest aktywna, około $^{2}/_{5}$ osób jest aktywnych od czasu do czasu, niski stopień aktywności dotyczy ponad $^{1}/_{5}$ młodzieży. Więcej niż ponad $^{2}/_{5}$ uczniów, prawie połowa, jest rzadko lub bardzo rzadko bierna na zajęciach w systemie edukacji zdalnej. Biernością od czasu do czasu wykazuje się mniej niż $^{2}/_{5}$ młodzieży, wysoki jej stopień dotyczy mniej niż $^{1}/_{5}$ badanych. Bierne uczestniczenie w lekcjach jest odwrotnie proporcjonalne do aktywności i *de facto* koreluje z nią ujemnie (R=-0.709), siła tej zgodności jest dość duża. Aktywnych uczniów na lekcji online jest 38.5%, natomiast osób rzadko biernych jest 48.6%. Na aktywność od czasu do czasu wskazuje 38.9% uczniów, a na bierność od czasu do czasu 35.9% młodzieży. Bardzo niską aktywność na zajęciach wykazuje 22.6% respondentów, zaś zdecydowanie biernych na lekcji zdalnej jest 15.5% jej uczestników.

Młodzież szkół średnich jest zaangażowana w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe na poziomie niskim (bardzo rzadko lub rzadko) w prawie $^{1}/_{5}$ przypadków (18.5%), natomiast stan wysokiego zaangażowania w dodatkowe programy poza obowiązującymi w systemie edukacji jest reprezentowany przez niespełna $^{2}/_{5}$ osób ze szkół średnich (37.8%). Największy odsetek stanowią uczniowie, którzy dodatkowe zaangażowania w programy edukacyjno-rozwojowe zadeklarowali na poziomie przeciętnym, wskaźnik ten dotyczy ponad $^{2}/_{5}$ respondentów (43.7%).

W przestrzeni szacującej ocenę lekcji online na poziomie bardzo niskim i niskim znalazło się 31.8% odpowiedzi, na poziomie przeciętnym było 34.1% zaznaczeń, na poziomach najwyższych: wysokim i bardzo wysokim, w sumie odnajdziemy 34.1% wskazań. Z danych wynika równoliczność poszczególnych poziomów. Zdanie młodzieży szkół średnich co do oceny lekcji online jest podzielone, gdyż wystąpiła równoliczność wskazań. Równoliczna część młodzieży, około $^{1}/_{3,}$ wyraża zadowolenie z e-learningu, druga część, także około $^{1}/_{3,}$ jest niezadowolona z zajęć prowadzonych online oraz około $^{1}/_{3}$ uczniów ocenia zajęcia na poziomie przeciętnym. Natomiast gdybyśmy chcieli określić, w jakim stopniu uczniowie cenią sobie zajęcia online i w ten sposób wystawić ocenę nauczycielom (jako pośredni skutek) za prowadzenie przez nich e-learningu, to możemy z pewnością stwierdzić, że jest to ocena dostateczna, czyli przeciętna.

Płeć młodzieży szkół ponadpodstawowych nie różnicuje istotnie oceny lekcji online, zaangażowania w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe oraz aktywności podczas zdalnej edukacji. Jedynie młode kobiety istotnie częściej niż mężczyźni wskazywały na swoją bierną postawę podczas edukacji online.

Bierność podczas lekcji zdalnych młodzieży licealnej jest istotnie mniejsza niż uczniów ze szkoły branżowej I stopnia. Dla frakcji liceum i technikum nie dostrzeżono takich różnic, których także nie zaobserwowano pomiędzy grupą młodzieży z technikum i szkoły branżowej I stopnia.

Młodzież ze szkół licealnych wskazała na istotnie wyższy stopnień własnej aktywności w czasie e-learningu niż uczniowie ze szkoły branżowej I stopnia. Natomiast średnia rang aktywności podczas zajęć online grupy licealistów nie różni się istotnie statystycznie od średniej rang młodzieży z technikum. Dla frakcji technikum i szkoły branżowej I stopnia nie odnotowano różnic.

Zaangażowanie w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe jest bardziej zróżnicowane ze względu na typ szkoły. Młodzież szkół licealnych i z technikum w takim samym stopniu podejmuje dodatkową aktywność w celu nabycia kompetencji edukacyjno-rozwojowych. Różnice zostały wynotowane w pozostałych przypadkach pomiędzy uczniami z technikum a młodzieżą ze szkoły branżowej I stopnia oraz pomiędzy licealistami a uczniami ze szkoły branżowej I stopnia. Młodzież z liceum i technikum istotnie częściej niż nastolatkowie z zasadniczej szkoły branżowej I stopnia podejmowała dodatkowe zaangażowanie edukacyjno-rozwojowe.

W interpretacji wyników dotyczących oceny lekcji w systemie online należy stwierdzić, że młodzi ludzie z liceum i ich rówieśnicy z technikum oceniają zajęcia zdalne na podobnym poziomie, ich średnie oceny nie różnią się od siebie istotnie statystycznie. Licealiści istotnie wyżej oceniali lekcje online niż ich koledzy ze szkoły branżowej I stopnia. Uczniowie z technikum wyżej niż młodzież ze szkoły branżowej oceniała zajęcia prowadzone w systemie zdalnym. Ocena lekcji online w opinii młodzieży licealnej oraz ich kolegów z technikum jest istotnie wyższa niż ocena uczniów ze szkół branżowych I stopnia.

Typ szkoły, do której uczęszcza młodzież w wieku 16–18 lat nie różnicuje istotnie ich biernego czy aktywnego uczestniczenia w e-learningu. Niezależnie od typu szkoły młodzież przyjmuje analogiczne postawy na lekcji online, jednakowo wykazuje bierność lub aktywność zaangażowania w proces edukacyjny. Bierność i aktywność podczas zajęć online nie jest cechą charakterystyczną dla środowiska, w którym przebywa młodzież, chociaż licealiści w tym względzie wykazują się średnio mniejszą biernością i wyższą aktywnością niż ich koledzy z technikum lub ze szkoły branżowej. Z odmienną sytuacją mamy do czynienia, gdy chodzi o ocenę lekcji online oraz uczestniczenie w dodatkowych zajęciach edukacyjno-rozwojowych. Należy stwierdzić, że większe zaangażowanie młodzieży w zajęcia edukacyjno-rozwojowe zależy od typu szkoły. Młodzi ludzie z liceum i technikum istotnie częściej podejmują dodatkowe wyzwania niż uczniowie ze szkoły zawodowej. Analogicznie młodzież licealna i z technikum istotnie wyżej ocenia lekcje prowadzone online niż ich rówieśnicy ze szkoły branżowej.

Zaangażowanie w dodatkowe zajęcia edukacyjno-rozwojowe bardzo silnie dodatnio, dwustronnie koreluje z aktywnością młodzieży podczas zajęć online. Im bardziej młodzież jest zaangażowana w podniesienie swoich kompetencji, tym bardziej będzie aktywna w szkole podczas e-learningu, a także, na skutek wysokiej aktywności i zaangażowania, będzie wyżej oceniała lekcje prowadzone w trybie zdalnej edukacji. Bierność i niski poziom zaangażowania sił we własny rozwój będą skutkować mniejszą aktywnością i gorszą oceną zdalnej edukacji. Z biernością podczas lekcji online ujemnie, dwustronnie korelują pozostałe zmienne. Z badań wynika, że hipotezy od 9. do 14. należy potwierdzić w całości. Im wyższa będzie aktywność uczniów szkół ponadpodstawowych na zajęciach oraz ich zaangażowanie w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe oraz im niższa będzie ich bierność podczas e-learningu, tym wyższa będzie ocena lekcji online.

Predyktorem oceny lekcji w systemie zdalnego nauczania jest zaangażowanie młodzieży ze szkół średnich w wieku 16–18 lat w dodatkowe programy edukacyjno-rozwojowe. Tylko ta cecha wykazała współliniowość ze zmienną zależną. Pozostałe czynniki: bierność i aktywność, są równoległymi kategoriami dla badanego zjawiska – oceny zajęć online. Z pewną dozą ostrożności można przyjąć, że ocena lekcji zdalnych zależy od stopnia zaangażowania w aspekty własnego rozwoju, jednocześnie podjęcie takiego wysiłku zaowocuje większą aktywnością podczas edukacji, prawdopodobnie nie tylko zdalnej.

Najwyższą ocenę lekcji prowadzonych online przyznają licealiści, którzy są zaangażowani w podniesienie własnych kompetencji, następnie osoby z technikum wykazujące takie samo podejście, co ich koledzy z liceum. Najniżej zajęcia prowadzone w systemie zdalnym oceniają osoby z branżowej szkoły I stopnia, ci którzy są bierni podczas lekcji i nie podejmują wysiłku inwestowania w rozwój własnych umiejętności.

Ponieważ zmienne kontekstualne (bierność, aktywność, zaangażowanie) silnie korelują ze sobą, należy stwierdzić, że cechę biernego udziału w lekcjach można sprawdzić poprzez odwrócenie aktywności, a ta da się sprowadzić do pytania o dodatkowe zaangażowanie ucznia szkół ponadpodstawowych w programy edukacyjno-rozwojowe. Wysoki stopień zaangażowania w zajęcia pozaszkolne będzie świadczył jednocześnie o wysokiej aktywności i niskim poziomie biernego udziału ucznia w lekcji.

Dyskusja

Wydaje się, że wyniki uzyskane w badaniach mają swoje źródło w specyfice typu szkoły. Szkoła licealna jest tylko etapem przed następnym, ostatnim stopniem edukacji na poziomie wyższym. Młody człowiek, który chce pójść na studia, musi zdać egzamin maturalny, do którego trzeba się odpowiednio przygotować. Z praktyki wiadomo, że sama nauka w szkole nie wystarcza, aby zdać dobrze maturę i dostać się na zaplanowany kierunek studiów. Przed takim wyzwaniem nie stoją uczniowie z zasadniczej szkoły branżowej I stopnia, ich etap nauki jest ostatni przed podjęciem pracy, ewentualnie mogą doskonalić swoje umiejętności w szkole II stopnia. Młodzież z technikum jest usytuowana pomiędzy obydwoma możliwościami, może pójść na studia, może też podjąć pracę w wyuczonym zawodzie. Dlatego ich rezultaty znajdują się pomiędzy dwoma przeciwstawnymi wynikami. Wniosek ten jest tylko przypuszczeniem, gdyż nie zbadano, jaka część młodzieży chce podjąć dalszą naukę.

Stwierdzono predykcję oceny lekcji online. Czynnikiem okazało się zaangażowanie w dodatkowe zajęcia, to ono przyczynia się do pozytywnego oceniania e-learningu prowadzonego przez nauczyciela. Pośrednio można by skonkludować, że ocena zajęć w systemie zdalnym zależy nie tylko od samego prowadzącego, lecz także od wysiłku, jaki uczeń wkłada we własny rozwój. Ponadto z innych badań wynika, że te osoby, które są zmotywowane w jednym kierunku, będą równocześnie rozszerzać inne obszary własnego rozwoju, czy też doceniać wysiłek innych (Deci, Ryan, 2008). Bez wątpienia aktywność ucznia lub jego bierność podczas lekcji online zależy od wkładu, jaki wniesie nauczyciel w przygotowanie zajęć ciekawych, atrakcyjnych, interaktywnych, z zastosowaniem metod aktywizujących, utrwalających treści materiału, w atmosferze życzliwości i cierpliwego wysłuchania tego, co ma do powiedzenia uczeń.

Implikacje praktyczne płynące z badań akcentują znaczenie wychowawcze motywowania ucznia do podejmowania przez niego wysiłków w celu podnoszenia własnych kompetencji poznawczych i społecznych. Efekt ten będzie obustronny, tzn. im bardziej uczeń będzie podnosił swoje umiejętności, tym bardziej będzie doceniał wkład pracy nauczyciela, zaś ten na skutek sprzężenia zwrotnego, dowartościowania i docenienia jego pracy, włoży więcej wysiłku w motywowanie ucznia do rozwoju (Reeve i in., 2004).

W analizach nie zwrócono uwagi na uwarunkowania środowiskowe, które wzmacniają lub osłabiają zaangażowanie młodego człowieka w jego samorozwój (Fernández-Zabala i in., 2016). Nie wiadomo, na ile hamowanie bierności i wzmacnianie aktywności i zaangażowania jest wspierane przez nauczyciela, a na ile przez rodziców czy najbliższe otoczenie. Wymienione powiązania mogłyby stanowić inspirację do przyszłych badań.

Bibliografia

Arends, R.I. (2002). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.

Bąbel, P., Ostaszewski, P. (red.) (2008). *Współczesna psychologia behawioralna*: *Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bereźnicki, F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Brophy, J. (2007). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii: Raport z badań,* edycja 1. Pobrane z: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf.

Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii: Raport z badań,* edycja 2. Pobrane z: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf.

Buehl, D. (2004). *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49 (3),* 182-185. DOI: 10.1037/a0012801.

Dembo, M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.

Długosz, P. (2020). *Raport z badań „Krakowska młodzież w warunkach kwarantanny COVID-19"*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Pobrane z: https://mlodziez.krakow.pl/wp-content/uploads/2020/04/Krakowska-młodziez-COVID19.pdf.

Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., Zulaika, L.M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology, 9 (2)*, 47-55. DOI: 10.1016/j.ejeps.2015.09.001.

Green, D.R. (1974). *Psychologia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jagielska, K. (2020). Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich. W: N.G., Pikuła, K., Jagielska, J.M., Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19* (ss. 95-119). Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

Komisja Europejska, (2018). *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie Planu działania w dziedzinie edukacji cyfrowej*. Bruksela. Pobrane z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=NL.

Kubiczek, B. (2004). *Metody aktywizujące: Jak nauczyć uczniów uczenia się?*. Opole: Wydawnictwo Nowik.

Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Graf-Punkt.

Ledzińska, M. (2004). Uczenie się wykraczające poza warunkowanie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki*, t. 2 (ss. 117-136). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne: Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Nowosielska, P., Klinger, K. (2020). Nauczyciele alarmują: Zdalne nauczanie wywołało falę „uczniów bezobjawowych". *Dziennik Gazeta Prawna*. Pobrane z: https://forsal.pl/lifestyle/edukacja/artykuly/8027441,edukacja-koronawirus-zdalne-nauczanie-problemem-nieaktywni-uczniowie.html.

Ostaszewski, P. (2004). Procesy warunkowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki*, t. 2 (ss. 97-116). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19*: *Raport z badań, Czerwiec 2020*. Pobrane z: https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8.

Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19: Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 70-80). Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.

Pyżalski, J. (2020). Co jest obecnie ważne, a co mniej, w działaniach szkół i nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19: Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 25-27). Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.

Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej – COVID-19, (2020). *Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. Warszawa. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-COVID-19.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169. DOI: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f.

Silberman, M.L. (2005). *Uczymy się uczyć*. Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.

Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki (2010). Polskie Towarzystwo Informatyczne (PTI). Pobrane z: http://mmsyslo.pl/standardy-przygotowania-nauczycieli/.

Starcevic, V., Aboujaoude, E. (2017). Internet addiction: Reappraisal of an increasingly inadequate concept. *CNS Spectrums, 22 (1)* 7-13. DOI: 10.1017/S109285291500063.

Strelau, J., (red.) (2000). *Psychologia: Podręcznik akademicki*, tom 2: Psychologia ogólna. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

Stern, D. (2020). *Co sądzą uczniowie o zdalnym nauczaniu*. Pobrane z: https://osswiata.ceo.org.pl/2020/05/19/co-sadza-uczniowie-o-zdalnym-nauczaniu/.

Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, *27 (28),* 15-28. Pobrane z: http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf.

Tomaszek, K. (2020). Zaangażowanie w aktywności szkolne a funkcjonowanie w roli ucznia – wyniki badań przeprowadzonych na grupie młodzieży gimnazjalnej. *Studia Edukacyjne*, *59*, 173-200. DOI: 10.14746/se.2020.59.12.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.133.146

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 3.11.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Sylwia JASKULSKA[*], Barbara JANKOWIAK[**]
Mateusz MARCINIAK[***], Michał KLICHOWSKI[****]

Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach uczniów i uczennic: ocena relacji szkolnych i jej uwarunkowania

Distance education during the COVID-19 outbreak in the experiences of Polish students: the assessment of school relationships and its determinants

Abstrakt

Wprowadzenie. Relacje interpersonalne wysokiej jakości są czynnikiem chroniącym w sytuacji kryzysowej. Badania dotyczące okresu pandemii COVID-19 wskazują na związek oceny własnych sieci relacji i innych aspektów codziennego funkcjonowania. Dotyczy to także dzieci i młodzieży i jest jedną z kluczowych kwestii w profilaktyce negatywnych konsekwencji doświadczeń z okresu pandemii dla rozwoju i zdrowia psychicznego.

Cel. Celem badań prezentowanych w tekście było poznanie szkolnych doświadczeń uczniów i uczennic doznawanych podczas pandemii w obszarze relacji (z kolegami

[*] **e-mail: sylwia.jaskulska@amu.edu.pl**
Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit for School Pedagogy Research, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-3454-7894

[**] **e-mail: barbara.jankowiak@amu.edu.pl**
Pracownia Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit for Psychopedagogical Research on Human Development, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7660-2070

i koleżankami z klasy, z wychowawcą/wychowawczynią, nauczycielkami i nauczycielami). Problemy badawcze dotyczyły uczniowskiej oceny tych relacji i jej uwarunkowań.
Materiały i metody. Uczestnikami badania byli uczniowie i uczennice (N=1955) w wieku od 9 do 20 lat, korzystający z dziennika elektronicznego VULCAN, uczący się w szkołach podstawowych i średnich. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Zebrane dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem statystyk opisowych, analizy częstości, testów istotności różnic (test niezależności chi-kwadrat).
Wyniki. Uczniowie i uczennice najlepiej oceniają swoje relacje z wychowawcami. Prawie 70% uważa, że były one dobre przed pandemią i takie pozostały. Ponad 25% dostrzega pogorszenie relacji z kolegami i koleżankami na skutek pandemii i edukacji zdalnej – szczególnie dziewczęta i osoby uczące się w szkołach wiejskich.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna, pandemia COVID-19, uczniowie, relacje społeczne.

Abstract
Introduction. High-quality interpersonal relationships are a protective factor in a crisis situation. Research on the coronavirus (SARS-CoV-2) pandemic shows that there is a relationship between the personal assessment of one's own social relationship network and other aspects of everyday functioning. This also applies to children and adolescents, and it becomes one of the key issues in preventing the negative consequences of pandemic experiences for their development and mental health.
Aim. The aim of the research was to explore the students' school experiences during the COVID-19 outbreak in the area of their relationships with classmates and teachers. Research problems concerned the students' assessment of these relations and its determinants.
Materials and methods. The participants were students (N = 1955) aged from 9 to 20, studying in primary and secondary schools. The survey method was used. The collected data were statistically analysed using descriptive statistics, frequency analysis, and significance difference tests (chi-square test).
Results. Almost 70% of students claim that they have good relations with teachers and that they have remained unchanged during the COVID-19 pandemic. Over 25% of students noticed a deterioration in relations with their colleagues (especially girls, and pupils studying in rural area schools).

Keywords: distance learning, coronavirus outbreak, students, social relationships network.

*** **e-mail: mateusz.marciniak@amu.edu.pl**
Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit of School Pedagogy Research, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-3454-7894

**** **e-mail: michal.klichowski@amu.edu.pl**
Pracownia Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit for Psychopedagogical Research on Human Development, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID:0000-0002-7660-2070

Wprowadzenie

Wśród problemów podejmowanych w obszarze nauk społecznych podczas pandemii COVID-19 poczytne miejsce zajmują relacje międzyludzkie. Wynikać to może po pierwsze ze znaczenia, jakie mają one dla rozwoju człowieka. Są ważne na każdym etapie życia. Ich jakość wiąże się z dobrostanem jednostki (Niśkiewicz, 2019), jej samooceną (Harris, Orth, 2020), poziomem szczęścia (Diener, Seligman, 2002) i zaspokajania rozmaitych potrzeb (Doroszkiewicz, 2008). O wysokiej jakości relacji mówimy wtedy, gdy osoba ma poczucie subiektywnej satysfakcji z zaangażowania w stosunki interpersonalne (Niewiadomska, Chwaszcz, 2010, s. 119). Wówczas więzi stają się zasobem korzystnym rozwojowo. Drugi, powód podejmowania badań w tym obszarze jest związany z naturą pandemii, a szczególnie ze sposobami, które zapobiegają rozprzestrzenianiu się koronawirusa. Ta sytuacja zmusiła rządy na całym świecie do wprowadzenia nowych zasad funkcjonowania obywateli i społeczności. Miały one charakter profilaktycznych zachowań zdrowotnych i w większości odnosiły się do kontaktu z innymi ludźmi: utrzymywanie społecznego dystansu, unikanie dużych skupisk ludzkich itp. (Fisher i in., 2020). Wiele społecznych aktywności przybrało formą zdalną. W ten sposób wykonywano pracę zawodową, a także realizowano różne formy edukacji oraz spędzania czasu wolnego. Wnioski z badań prowadzonych w tym okresie pozwalają na konstatację, że pandemia COVID-19 negatywnie wpływa na relacje społeczne, co z kolei może prowadzić do niepożądanych skutków, na przykład w obszarze zdrowia psychicznego (Naser i in., 2020; Leigh-Hunt i in., 2017). Czasopismo „The Lancet" opublikowało już w pierwszym roku trwania pandemii artykuł, z którego wyłania się jasny i niepokojący obraz: okresy izolacji, nawet krótsze niż 10 dni, mogą mieć długotrwałe negatywne skutki (Brooks i in., 2020). Co jednak niezwykle ważne, w opracowaniach dotyczących relacji społecznych podkreśla się, że te negatywne skutki izolacji można zminimalizować poprzez utrzymywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Zatem o ile rzeczywiście izolacja zagraża zdrowiu psychicznemu, szczególnie u osób z grup ryzyka (na przykład dotkniętych depresją), o tyle utrzymywanie relacji (w formie zapośredniczonej przez media czy satysfakcjonujących, choć o ograniczonym zasięgu) jest czynnikiem chroniącym (Pereira Gonçalves i in., 2020).

W rozważaniach o tych satysfakcjonujących relacjach warto także wziąć pod uwagę inny aspekt badany w czasie pandemii: spędzanie razem bardzo dużej ilości czasu w zamkniętych przestrzeniach – często nieprzystosowanych do tego celu – zwiększa ryzyko konfliktów i przemocy domowej (Pietrabissa, Simpson, 2020). Izolacja od szerszych kręgów społecznych przy jednoczesnym nasilonym kontakcie z domownikami mogła być dla osób, które nie mają w rodzinie wsparcia, czy wręcz jest ona źródłem zagrożenia, czynnikiem spustowym złego samopoczucia lub innych niekorzystnych doświadczeń i emocji.

Ze względu na cele stawiane w tym opracowaniu szczególnie ważne są wnioski z badań prowadzonych w okresie pandemii na temat relacji społecznych uczniów i uczennic w szkole i poza nią (Pyżalski, Poleszak, 2020). W okresach nasilonych obostrzeń wielu młodych ludzi było zmuszonych zredukować czas poświęcony na spotkania twarzą w twarz z rówieśnikami czy sympatiami (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Takie zmiany mogą być szczególnie trudne dla starszych dzieci i młodzieży, dla których przynależność do grupy rówieśniczej, a także posiadanie przyjaciół czy chłopaka/dziewczyny są niezwykle istotne (Jankowiak, Matysiak-Błaszczyk, 2019). W okresie wczesnego dzieciństwa najważniejsze są relacje z dorosłymi, wraz z upływem czasu coraz bardziej liczą się kontakty z rówieśnikami. Wejście do grup koleżeńskich i radzenie sobie z sytuacją bycia ich członkiem jest jednym z ważniejszych zadań rozwojowych późnego dzieciństwa i adolescencji (Schaffer, 2006, s. 350). W okresie pandemii satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami, ich wsparcie i posiadanie przyjaciół okazywały się czynnikami obniżającymi negatywne skutki doświadczeń tego czasu w funkcjonowaniu młodych ludzi (Bernasco, Nelemans, van der Graaff, Branje, 2021). Z badań wynika na przykład, że powodami obniżenia motywacji i zaangażowania w naukę podczas edukacji zdalnej były: zwiększone poczucie samotności, zmniejszone poczucie przynależności oraz konflikty z przyjaciółmi nierozwiązywane twarzą w twarz (Klootwijk, Koele, van Hoom, Güroğlu, van Duijvenvoorde, 2021; Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso, Hietajärvi, 2021).

Ograniczone interakcje społeczne podczas pandemii zmniejszyły szanse nastolatków na rozwój kompetencji społecznych. Grupy rówieśnicze, kluczowy kontekst eksploracji tożsamości i rozwoju autonomii, zmieniały sposób funkcjonowania i kurczyły się. Młodzież miała mniej możliwości, aby rozwijać umiejętności interpersonalne i doświadczać siebie w dynamice grupy rówieśniczej. Opóźniały się lub ograniczały tym samym umiejętności negocjowania, budowania więzi, a nawet rozwiązywania konfliktów (Hussong i in., 2021).

Można powiedzieć, że jakość relacji z rówieśnikami w czasie pandemii spadła. Takie wyniki uzyskano w wielu krajach na świecie (zob. np. Maiya, Dotterer, Whiteman, 2021), także w Polsce (Ptaszek i in. 2020; Bieganowska-Skóra, Pankowska, 2020). W świetle badań nieco lepiej niż więzi z rówieśnikami wyglądają relacje uczniów z nauczycielami i innymi dorosłymi (Ptaszek i in., 2020; Bieganowska-Skóra, Pankowska, D., 2020). Analizy te warto poszerzać, ponieważ obraz relacji społecznych jako czynnika chroniącego przed negatywnymi krótko- i długofalowymi skutkami pandemii oraz uwarunkowania relacji wysokiej i niskiej jakości mogą być wnioskami przyczyniającymi się do skuteczniejszego reagowania, zarówno w kolejnych momentach konieczności przejścia szkół w tryb zdalny, jak i w innych sytuacjach kryzysowych.

Prezentowany artykuł jest częścią dyskusji nad przemianami i rolą relacji społecznych wśród uczniów i uczennic w czasie pandemii. Ukazuje on fragment wyników badań prowadzonych pod koniec roku szkolonego 2020/2021 w ramach projektu operatora dziennika elektronicznego UONET+ (VULCAN). Celem badań było poznanie szkolnych doświadczeń uczniów i uczennic podczas pandemii. W niniejszym raporcie skupimy się właśnie na ocenie relacji (z kolegami i koleżankami z klasy, wychowawcą/wychowawczynią, nauczycielkami i nauczycielami) i jej uwarunkowaniach.

Metody

Uczestniczki i uczestnicy

Do badań zakwalifikowano młodzież i dzieci korzystające z dziennika elektronicznego UONET+, stworzonego przez firmę VULCAN. W badaniu uczestniczyła reprezentatywna próba polskich uczniów i uczennic. Grupa badana była zbalansowana pod względem podstawowych cech takich jak płeć (43,3% badanych to dziewczęta, 46,2% chłopcy), miejsce zamieszkania (badani pochodzili ze wszystkich polskich województw), uczęszczanie do szkół znajdujących się na wsiach (14,6%), w małych (51,9%) i dużych miastach (33,5%) (Tabela 1).

Tabela 1
Charakterystyka socjodemograficzna uczniów i uczennic biorących udział w badaniu

Cechy badanej grupy		**N**	**%**
Płeć	Dziewczyna	903	43,3
	Chłopak	846	46,2
	Brak danych	206	10,5
Wiek	9–12 lat	275	14,1
	13–15 lat	591	30,2
	16–17 lat	654	33,5
	18–20 lat	263	13,5
	Brak danych	172	8,8
Miejsce zamieszkania	Wieś	789	40,4
	Małe miasto	681	34,8
	Duże miasto	485	24,8
Lokalizacja szkoły	Wieś	286	14,6
	Małe miasto	1014	51,9
	Duże miasto	655	33,5

Cechy badanej grupy		N	%
Województwo	Dolnośląskie	144	7,38
	Kujawsko-pomorskie	140	7,18
	Lubelskie	172	8,82
	Lubuskie	31	1,59
	Łódzkie	121	6,20
	Małopolskie	205	10,51
	Mazowieckie	182	9,33
	Opolskie	73	3,74
	Podkarpackie	177	9,07
	Podlaskie	31	1,59
	Pomorskie	114	5,84
	Śląskie	288	14,76
	Świętokrzyskie	73	3,74
	Warmińsko-mazurskie	25	1,28
	Wielkopolskie	137	7,02
	Zachodniopomorskie	38	1,95

Źródło: Badania własne.

Procedura i operacjonalizacja zmiennych

Kwestionariusz zaimplementowano do środowiska Webankieta (www.webankieta.pl) i był on aktywny na przełomie maja i czerwca 2021 roku (drugi rok pandemii). Składał się z 26 pytań oraz metryczki. Podzielony był na trzy części: „Moje życie szkolne teraz, w czasie pandemii", „Moje życie szkolne przed pandemią i w jej trakcie", „Moja szkoła po pandemii". Kwestionariusz wypełniło 1955 ochotników i ochotniczek w wieku od 9 do 20 lat uczących się w szkołach podstawowych w klasach 4–8 i szkołach średnich w klasach 1–4. Badani zostali poinformowani o celu badania, o tym, do kogo jest ono kierowane, a także o prawach uczestników badań i o poufności zbieranych danych.

Zmienną zależną w prezentowanym fragmencie badań były doświadczenia uczniów i uczennic w zakresie oceny relacji w szkole (z kolegami i koleżankami z klasy, wychowawcą/wychowawczynią, nauczycielkami i nauczycielami). Badano je na podstawie wskazań odpowiedzi (z zamkniętą kafeterią) na pytania: „Jak oceniasz swoje relacje z koleżankami i kolegami z klasy przed pandemią i podczas nauki zdalnej?", „Jak oceniasz swoje relacje z wychowawcą/wychowawczynią przed pandemią i podczas nauki zdalnej?", „Jak oceniasz swoje relacje z innymi nauczycielkami i nauczycielami przed pandemią i podczas nauki zdal-

nej?". Kategorie odpowiedzi pozwalały na ocenę relacji w kontekście własnych doświadczeń przed pandemią i w trakcie jej trwania: „relacje były złe, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze gorsze", „były złe i takie zostały", „były złe, a w czasie nauki zdalnej stały się dobre", „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się złe", „były dobre i takie zostały", „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze lepsze".

Zmienne niezależne odnosiły się do wybranych cech socjodemograficznych: płeć, wiek, miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły, a zbadano je za pomocą pytań w kwestionariuszu z zamkniętą kafeterią odpowiedzi.

Główne problemy badawcze przybrały postać pytań: Jakie są doświadczenia uczniów i uczennic w zakresie oceny relacji w szkole (z kolegami i koleżankami z klasy, wychowawcą/wychowawczynią, nauczycielkami i nauczycielami) przed pandemią i podczas nauki zdalnej? W jakim stopniu wybrane czynniki (płeć, wiek, miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły) różnicują te doświadczenia?

Analiza danych

Zebrane dane poddaliśmy analizie statystycznej przy użyciu pakietu statystycznego SPSS for Windows (Wersja 27). Wykorzystaliśmy statystyki opisowe, analizy częstości, testy istotności różnic (test niezależności chi-kwadrat).

Wyniki

1. Uczniowska ocena relacji z rówieśnikami, nauczycielami i wychowawcą przed pandemią i podczas nauki zdalnej

Uczniowie i uczennice najlepiej oceniają swoje relacje z wychowawcami – w tym zakresie najwięcej osób, bo aż 7 na 10 deklarowało, że relacje były dobre przed pandemią i takie pozostały. Niewiele mniej, bo 6 na 10 osób, ma takie odczucia w odniesieniu do innych nauczycielek i nauczycieli. Natomiast 19% osób uważa, że czas pandemii przyczynił się do pogorszenia relacji z nauczycielami. Uczestnicy badania większe problemy dostrzegają w obszarze relacji z rówieśnikami. Co prawda 4 na 10 osób uważa, że miało dobre relacje i takie one pozostały, ale ponad 25% dostrzega pogorszenie relacji z kolegami i koleżankami (Tabela 2).

Tabela 2
Ocena relacji w szkole przed pandemią i podczas nauki zdalnej

	Koleżanki koledzy		Wychowawca/ wychowawczyni		Nauczyciele nauczycielki	
Odpowiedź	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**
były złe, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze gorsze	5,64	110	4,10	80	3,33	65
były złe i takie zostały	13,33	260	6,71	131	6,20	121
były złe, a w czasie nauki zdalnej stały się dobre	5,07	99	2,67	52	4,56	89
były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się złe	20,91	408	8,71	170	15,89	310
były dobre i takie zostały	43,36	846	69,20	1350	62,38	1217
były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze lepsze	11,69	228	8,61	168	7,64	149

Źródło: Badania własne.

Zresztą gdyby dodać do siebie wszystkie odpowiedzi, które świadczą o tym, że relacje były w ocenie badanych osób złe już przed pandemią, można dostrzec, że najgorzej wypadają w takim odczytaniu wyników także relacje z rówieśnikami – prawie 25% osób wybrało stwierdzenia zaczynające się od „były złe". W odniesieniu do nauczycieli było to tylko około 13%. Zatem i tak relacje oceniane wyjściowo najgorzej stały się jeszcze gorsze.

2. Wybrane zmienne socjodemograficzne a uczniowska ocena relacji z rówieśnikami, nauczycielami i wychowawcą przed pandemią i podczas nauki zdalnej

Płeć

Płeć jest zmienną różnicującą w sposób istotny doświadczenia badanych uczniów i uczennic w edukacji zdalnej. W odniesieniu do oceny relacji z koleżankami i kolegami ze szkoły dziewczęta bardziej zauważały pogorszenie swoich relacji rówieśniczych ($\chi2=67{,}007$, $df=10$, $p<0{,}001$). Odpowiedź „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się złe" wybrało 16,5% chłopców i aż 25,7% dziewcząt. Chłopcy chętniej wybierali także odpowiedź „były dobre i takie zostały" (49,4% chłopcy, 38,9% dziewczęta) oraz „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze lepsze" (13,7% chłopcy, 9,8% dziewczęta). W odniesieniu do oceny relacji z wychowawcą/wychowawczynią chłopcy częściej niż dziewczynki wybierali odpowiedź, „były dobre, a w czasie na-

uki zdalnej stały się jeszcze lepsze" (10,6% chłopcy, 7,3% dziewczęta) ($\chi2=29,440$, df=10, $p<0,001$).

Wiek

Nie istnieją różnice istotne statystycznie w ocenie relacji z koleżankami i kolegami z klasy oraz nauczycielami uczniów i uczennic w różnym wieku. Różnice te pojawiają się jednak, gdy młodzież ocenia relacje z wychowawcą/wychowawczynią ($\chi2=33,718$, df=20, $p<0,05$). Odpowiedź „były złe i takie zostały" wybierali raczej starsi uczniowie i uczennice (3,3% 9–12 lat, 6,3% 13–15 lat, 7,2% 16–17 lat, 8,4% 18–20 lat), tak samo jak odpowiedź „były złe, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze gorsze" (3,3% 9–12 lat, 3,7% 13–15 lat, 3,8% 16–17 lat, 6,1% 18–20 lat). Natomiast odpowiedzi świadczące o zmianach w relacji z wychowawcą z dobrych na złe lub na jeszcze lepsze wybierali najczęściej najmłodsi: „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się złe" (10,1% 9–12 lat, 8,1% 13–15 lat, 8,4% 16–17 lat, 8,7% 18–20 lat) i „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze lepsze" (12% 9–12 lat, 7,1% 13–15 lat, 9,6% 16–17 lat, 6,5% 18–20 lat).

Miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły

Uczennice i uczniowie ze wsi dużo bardziej niż ich rówieśnicy mieszkający w miastach odczuli pogorszenie się relacji rówieśniczych podczas pandemii ($\chi2=20,717$, df=10, $p<0,05$). Odpowiedź: „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się złe" wybrało aż 24,5% uczniów mieszkających na wsiach, 20,6% mieszkających w małych miastach i 15,7% mieszkających w dużych miastach. Natomiast poprawę relacji odczuwali raczej mieszkańcy dużych miast. Odpowiedź: „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze lepsze" wybrało: 10,4% uczniów mieszkających na wsi, 12,2% mieszkających w małych miastach i 13,2% mieszkających w dużych miastach. Młodzi ludzie mieszkający w miastach chętniej wybierali także odpowiedzi świadczące o tym, że relacje z rówieśnikami nie zmieniły się. Odpowiedź „były dobre i takie zostały" wybrało: 42,3% uczniów ze wsi, 41,9% z małych miast i aż 47,0% z dużych miast. Na pytanie o ocenę relacji rówieśniczych z kolegami i koleżankami z klasy odpowiedź „były złe i takie zostały" wybrało 11,9% uczniów mieszkających na wsi, 14,1% mieszkających w małych miastach i aż 14,6% mieszkających w dużych miastach.

Również lokalizacja szkoły miała znaczenie dla oceny relacji koleżeńskich. Tutaj także odpowiedzi świadczące o braku zmiany w relacjach zaznaczyły osoby, których szkoły znajdowały się w dużych miastach ($\chi2=21,481$, df=10, $p<0,05$). Odpowiedź „były złe i takie zostały" wybierali raczej uczniowie uczący się w miastach (9,8% uczących się na wsiach, 14,2% uczących się w małych miastach i 13,6% uczących się w dużych miastach). Natomiast odpowiedź „były dobre i takie zostały", choć też

wybierana najczęściej przez uczących się w dużych miastach (46,6% tej grupy), była popularna także wśród mieszkańców wsi (44,1%).

Pogorszenie relacji rówieśniczych z dobrych na złe odczuli uczący się na wsi (24,1% – wieś, 21,8% – małe miasto, 18,2% – duże miasto). Natomiast poprawę w relacjach z kolegami i koleżankami z klasy odczuły najsilniej osoby, których szkoły są zlokalizowane w dużych miastach. Odpowiedź „były dobre, a w czasie nauki zdalnej stały się jeszcze lepsze" wybrało tylko 9,1% uczniów szkół wiejskich, 11,3% z małych miast i aż 13,4% z dużych miast.

Opinie uczniów i uczennic mieszkających i/lub uczących się na wsiach i w miastach na temat ich relacji z wychowawcą, a także z nauczycielami i nauczycielkami, nie różnią się.

Dyskusja

Z naszych badań wynika, że uczniowie i uczennice pozytywnie oceniają swoje relacje z wychowawcą/wychowawczynią oraz nauczycielami i nauczycielkami – zarówno gdy mówią o relacjach przed pandemią, jak i w trakcie jej trwania. Najwięcej negatywnych zmian badani dostrzegają w relacjach z kolegami i koleżankami. Chociaż większość osób deklaruje, że relacje te się nie zmieniły i nadal są dobre, to aż jedna czwarta młodych ludzi doświadczyła zmian na gorsze. W innym polskim badaniu aż połowa ankietowanych uczniów wskazała, że ich relacje z kolegami/koleżankami z klasy przed pandemią były dużo lub trochę lepsze. A w tych samych badaniach w przypadku oceny jakości relacji z wychowawcą/wychowawczynią większość osób nie odnotowała zmian w porównaniu z okresem przed przejściem szkół w tryb kształcenia na odległość (Pyżalski, 2020).

Istnieją różnice w ocenie relacji szkolnych chłopców i dziewcząt. Dziewczęta bardziej niż chłopcy zauważały pogorszenie swoich relacji rówieśniczych. Natomiast chłopcy uważali, że ich dobre relacje podczas nauki na odległość stały się jeszcze lepsze. To kolejne dane wskazujące, że sytuacja pandemii może stawiać więcej wyzwań przed dziewczętami, które potrzebują szczególnego wsparcia w czasie zdalnych zajęć, żeby doświadczać satysfakcji z relacji społecznych. Badania Anny Bieganowskiej-Skóry i Doroty Pankowskiej (2021, s. 28) dowodzą na przykład, że dziewczęta częściej doświadczały hejtu w relacjach rówieśniczych podczas edukacji przez internet oraz ogólnie bardziej dostrzegały pogorszenie się relacji społecznych w trakcie pandemii. Z badań prowadzonych przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, a dotyczących polskich nastolatków, różnych form przemocy fizycznej i psychicznej doświadcza 15% respondentów, a w tej grupie przeważają dziewczęta (Makaruk, Włodarczyk, Szredzińska, 2020).

Mimo że nie wykazano różnic w ocenie relacji z koleżankami i kolegami z klasy oraz nauczycielami uczniów i uczennic w różnym wieku, to wiek wpływa na ocenę relacji z wychowawcą/wychowawczynią. Negatywne oceny tej relacji, zarówno przed pandemią, jak i w trakcie, pojawiały się raczej w opiniach starszych uczniów. Młodsi natomiast uznawali chętniej, że zmieniły się one z dobrych na jeszcze lepsze lub z dobrych na złe. Według uczniów i uczennic relacje z wychowawcą zazwyczaj są więc pozytywne, jednak jeśli tak nie jest, to dotyczy to raczej starszych uczniów. Być może ma to związek z prawidłowościami rozwojowymi i większą niezależnością starszych nastolatków i młodzieży od dorosłych, ale jednak warto zwrócić uwagę na podnoszenie jakości relacji młodzieży z nauczycielami i wychowawcami, bo są one czynnikiem chroniącym w sytuacjach trudnych (Michel, 2014).

W naszych badaniach zmiennymi, które w sposób istotny statystycznie różnicowały oceny relacji szkolnych, były też: miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły. Uczennice i uczniowie mieszkający lub/i uczący się na wsi bardziej niż ich rówieśnicy mieszkający w miastach odczuli pogorszenie się relacji rówieśniczych podczas edukacji na odległość. Natomiast poprawę odczuwali raczej mieszkańcy dużych miast i uczący się tam. Inne badania także pokazują zróżnicowanie doświadczeń szkolnych z okresu pandemii wśród uczniów uczęszczających do szkół wiejskich i miejskich. Wynikają one na przykład z ukształtowania infrastruktury IT oraz poziomu kompetencji cyfrowych własnych i rodziców – doświadczenia uczniów z miast są lepsze (Michalska, 2020). Mogą się one przekładać także na jakość relacji rówieśniczych, jeśli te w dużej mierze przeniosły się do internetu.

Rekomendacje

Zarówno w kontekście ewentualnych kolejnych epizodów przechodzenia szkół w tryb zdalny lub mieszany, jak i w warunkach szkoły stacjonarnej po doświadczeniu pandemii, warto wzmacniać pozycję i rolę wychowawców w pracy z dziećmi i młodzieżą. Dobre relacje z wychowawcami deklarowane przez badanych mogą być punktem wyjścia szkolnej profilaktyki i innych działań na rzecz rozwoju poszczególnych osób i całych szkolnych społeczności.

Relacje z rówieśnikami, kluczowe dla dobrego funkcjonowania w okresie izolacji, okazują się słabym punktem codzienności dzieci i nastolatków. Decydenci zarządzający kryzysową sytuację w edukacji powinni uwzględniać w swoich działaniach kampanie wspierające utrzymywanie wysokiej jakości relacji wśród dzieci i młodzieży podczas pandemii i po jej zakończeniu. Komunikowanie wytycznych dotyczących zdrowia, także psychicznego, w tym roli i sposobów realizowania satysfakcjonujących relacji, powinno być projektowane tak, aby były one wystarczająco atrakcyjne

dla nastolatków. Ponieważ edukacja dzieci i młodzieży, zajęcia pozalekcyjne, więzi z rówieśnikami i rosnąca niezależność zostały zakłócone przez pandemię, osoby zajmujące się edukacją będą musiały być przygotowane do zaoferowania dodatkowego wsparcia, aby pomóc młodzieży w powrocie do zdrowia psychicznego (Hussong i in., 2021).

Ten czas nie sprzyjał wyrównywaniu szans. Wręcz przeciwnie – wyniki badań prowadzonych w Polsce, gdy szkoły kształciły na odległość, wskazują na wzmacnianie różnic (Jaskulska, Jankowiak, Buchnat, 2021; Jaskulska, Jankowiak, 2020; Turczyk, Jaskulska, 2020). Jak zauważają członkowie międzynarodowej grupy *Society for Research on Adolescents – COVID-19 Response Team*: „pandemia miała potencjał, by uderzyć w każdego, chociaż niektóre grupy zostały dotknięte bardziej niż inne. Badania dotyczące pandemii muszą uwzględniać zróżnicowane skutki wywierane na wrażliwe populacje" (Hussong i in., 2021). Także w świetle wyników naszych badań doświadczenia w zakresie relacji dziewcząt czy osób uczących się na wsiach są statystycznie gorsze niż chłopców i osób z miast, co pokrywa się ze zróżnicowaniem diagnozowanym także w innych sytuacjach i zakresach oraz wskazuje grupy wymagające szczególnego wsparcia w trakcie pandemii i po jej ustaniu.

Bibliografia

Bernasco, E.L., Nelemans, S.A., van der Graaff, J., Branje, S. (2021). Friend Support and Internalizing Symptoms in Early Adolescence During COVID-19. *Journal of Research on Adolescence*, *3*, 692-702. DOI: 10.1111/jora.12662.

Bieganowska-Skóra, A., Pankowska, D., (2020). *Moje samopoczucie w e-szkole*. Pobrane z: https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf.

Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., i in. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*, 912-920. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8.

Diener, E., Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, *13(1)*, 81-84. DOI: 10.1111/1467-9280.00415.

Doroszewicz, K. (2008). Bliskie związki a jakość życia. *Psychologia Jakości Życia*, *7(1 i 2)*, 5-18.

Fischer, I., Avrashi, S., Oz, T., Fadul, R., Gutman, K., Rubenstein, D., i in. (2020). The behavioural challenge of the COVID-19 pandemic: indirect measurements and personalized attitude changing treatments (IMPACT). *Royal Society Open Science*, *7(8)*, 1-19. DOI: 10.1098/rsos.201131.

Pereira Gonçalves, A., Zuanazzi, A.C., Salvador, A.P., Jaloto, A., Pianowski, G., de Francisco Carvalho L. (2020). Preliminary findings on the associations between mental health indicators and social isolation during the COVID-19 pandemic. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, *2*, 10-19. DOI: 10.12740/APP/122576.

Harris, M.A., Orth, U. (2020). The Link Between Self-Esteem and Social Relationships: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *119(6)*, 1459-1477. DOI: 10.1037/pspp0000265.

Hussong, A.M., Benner, A.D., Erdem, G., Lansford, J.E., Makila, L.M., Petrie, R.C. (2021). Adolescence Amid a Pandemic: Short- and Long-Term Implications. *Journal of Research on Adolescence*, *3*, 820-835. DOI: https://doi.org/10.1111/jora.12671.

Jankowiak, B., Matysiak-Błaszczyk, A. (2019). Ryzyko i ochrona w środowisku rówieśniczym: Czyli o znaczeniu relacji koleżeńskich w życiu nastolatków. *Studia Edukacyjne*, *53*, 59-72. DOI: 10.14746/se.2019.53.4.

Jaskulska, S., Jankowiak, B., Buchnat, M. (2021). Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek, *Rocznik Pedagogiczny*, *44*, 107-121. DOI: 10.2478/rp-2021-0008.

Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2020). Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID -19. *Studia Edukacyjne*, *57*, 47-65. DOI: 10.14746/se.2020.57.4.

Klootwijk, C., Koele, I., van Hoom, J., Güroğlu, B., van Duijvenoorde, A. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents' academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, *3*, 780-795. DOI: 10.1111/jora.12660.

Leigh-Hunt, N., Bagguley, D., Bash, K., Turner, V., Turnbull, S., Valtorta, N., i in. (2017). An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness. *Public Health*, *152*, 157-171. DOI: 10.1016/j.puhe.2017.07.035.

Maiya, S., Dotterer, A.M., Whiteman, S.D. (2021). Longitudinal Changes in Adolescents' School Bonding During the COVID-19 Pandemic: Individual, Parenting, and Family Correlates. *Journal of Research on Adolescence*, *3*, 808-819. DOI: 10.1111/jora.12653.

Makaruk, K., Włodarczyk, J., Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii: Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Michalska, S. (2020). Szkoła wiejska w czasie pandemii. *Wieś i Rolnictwo*, *3(188)*, 119-139. DOI: 10.53098/wir032020/06.

Michel, M. (2014). Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji «resilience». *Resocjalizacja Polska*, *6*, 101-120.

Naser, A.Y., Al-Hadithi, H.T., Dahmash, E.Z., Alwafi, H., Alwan, S.S., Abdullah, Z.A. (2019). The effect of the 2019 coronavirus disease outbreak on social relationships: A cross-sectional study in Jordan. *International Journal of Social Psychiatry*, *25*, 1-8. DOI:10.1177/0020764020966631.

Niewiadomska, I., Chwaszcz, J. (2010). *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej?*. Lublin: Tekst.

Niśkiewicz, Z. (2019). Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka. *Studia Krytyczne*, *3*, 139-151.

Pietrabissa, G., Simpson, S.G. (2020). Psychological Consequences of Social Isolation During COVID-19 Outbreak. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-4. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.02201.

Ptaszek, G., Stunża, G.D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski, J., Poleszak, W. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19: Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 7-15). Warszawa: EduAkcja.

Pyżalski, J. (2020). Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej. W: G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* (ss. 112-123). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski, J. Poleszak, W. (2020). Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 28-36). Warszawa: EduAkcja.

Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., Hietajärvi, L. (2021). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19: The role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*, *3*, 796-807. DOI: 10.1111/jora.12659.

Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Turczyk, M., Jaskulska, S. (2020). Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *15*, *3(57)*, 9-20. DOI:10.35765/eetp.2020.1557.01.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.147.159

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 14.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Anna SOBCZAK*

Praca zdalna w warunkach pandemii COVID-19. Problemy efektywności i nierówności społecznych

Remote work in the COVID-19 pandemic. Issues of efficiency and social inequality

Abstrakt

Wprowadzenie. Pandemia COVID-19 spowodowała zmianę trybu świadczenia pracy – ze stacjonarnej (w miejscu pracy) na zdalną. Wywołało to szereg konsekwencji zarówno dla pracodawców, jak i pracowników w zakresie organizacji pracy, a także potwierdziło istniejące oraz stworzyło nowe formy nierówności społecznych.

Cel. Celem artykułu jest próba scharakteryzowania pracy zdalnej w warunkach pandemii COVID-19, ze szczególnych uwzględnieniem jej efektywności, a także nierówności społecznych.

Materiały i metody. W pracy wykorzystano metodę analizy oraz syntezy źródeł literaturowych.

Wyniki. Pandemia COVID-19, pogłębiła niektóre istniejące już formy nierówności społecznych; wystąpiło zjawisko nierównego dostępu do pracy zdalnej. Analizy dotyczące jej efektywności ukazały wciąż funkcjonujący nierówny podział obowiązków domowych między kobietą i mężczyzną, wynikający z kultywowanego w wielu społeczeństwach patriarchalnego modelu rodziny i przypisywania kobietom „tradycyjnych" ról społecznych.

Wnioski. Praca zdalna stanie się – po ustaniu pandemii – w części sektorów rynku pracy i części przedsiębiorstw normą. W związku z tym konieczne jest rozwijanie podczas

* **e-mail: sobczak.anna@amu.edu.pl**
Zakład Socjologii Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Sociology of Education, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland.
ORCID: 0000-0002-6174-9045

edukacji szkolnej i w szkołach wyższych tych kompetencji cyfrowych, które są niezbędne w warunkach pracy zdalnej. Ważne jest także podjęcie działań społecznych zmierzających do eliminacji nierówności społecznych ograniczających dostęp do pracy zdalnej, jak i negatywnie oddziałujących na efektywność pracy zdalnej kobiet.

Słowa kluczowe: rynek pracy, praca zdalna, praca z domu, nierówności społeczne, kompetencje cyfrowe.

Abstract

Introduction. The COVID-19 pandemic caused transformation of the mode of work provision from stationary (on-site) to remote working. This brought a number of consequences for both employers and employees in terms of work organization as well as confirmed existing and created new forms of social inequality.

Aim. The aim of this article is to attempt to characterize remote work in the conditions of the COVID-19 pandemic, with special attention to its effectiveness as well as social inequalities.

Materials and methods. The paper uses the method of analysis and synthesis of literature sources.

Results. The COVID-19 pandemic exacerbated some already existing forms of social inequality; the phenomenon of unequal access to remote work occurred. Analyses of its effectiveness revealed the still functioning unequal division of household responsibilities between women and men, resulting from the patriarchal family model cultivated in many societies and the assignment of "traditional" social roles to women.

Conclusions. Remote work will be a post-pandemic norm in some sectors of the labour market and some businesses. Therefore, it is necessary to develop those digital competences that are necessary in remote working conditions during school education as well as in higher education. It is also important to undertake social activities to eliminate the social inequalities that limit access to remote working and that negatively affect the effectiveness of the remote working of women.

Keywords**:** labour market, remote working, working from home, social inequality, digital competence

W literaturze przedmiotu wskazuje się bardzo często, że przemiany współczesnego rynku pracy jako integralnej części gospodarki są niezwykle dynamiczne i trudno przewidzieć, jakie będą występować na nim tendencje w perspektywie kilkunastu, a nawet kilku lat. Potwierdza to pandemia COVID-19, która w krótkim czasie zmieniła kształt niemal wszystkich dziedzin życia społecznego, w tym również funkcjonowanie rynku pracy, zarówno jeśli chodzi o kwestie makroekonomiczne, np. stopę bezrobocia czy wskaźnik zatrudnienia, jak i sam charakter świadczenia pracy.

Jedną z głównych zmian, które zaszły w wielu społeczeństwach wraz z pojawieniem się pandemii COVID-19 jest wzrost liczby osób wykonujących swoje obowiązki zawodowe w formie pracy zdalnej. Jak twierdzą Veronica Popovici oraz Alina Lavinia Popovici (2020, s. 470) możemy w tym kontekście mówić o „prawdziwej rewolucji

w historii pracy zdalnej". Przejście części pracowników na taką formę pracy związane było z wprowadzonymi przez rządy wielu państw na całym świecie obostrzeniami czy też zaleceniami, które miały na celu spowolnienie rozprzestrzeniania się koronawirusa SARS-CoV-2, a także ochronę jednostek przed utratą zdrowia i/lub życia. Pandemia COVID-19 oprócz tego, że wywołała szereg oczywistych negatywnych i wręcz dramatycznych konsekwencji, paradoksalnie przyczyniła się również do powstania pewnych zjawisk, które można postrzegać pozytywnie. I tak, należy podkreślić, że na jej skutek najpewniej nastąpi szybsza popularyzacja tej formy świadczenia pracy, jaką jest praca zdalna, o czym Katarzyna Mierzejewska oraz Michał Chomicki (2020, s. 42-43) piszą w sposób następujący: „tempo wzrostu jej [pracy zdalnej – A.S.] popularności niewątpliwie przyspieszy dzięki pandemii COVID-19, która zadziałała jak katalizator – intensyfikując ten proces i jednocześnie potwierdzając efektywność pracy zdalnej jako równorzędnej formy świadczenia pracy". Także Mari Sako (2021) wskazuje, że pandemia przyspieszyła zachodzące już wcześniej zmiany w kontekście upowszechniania się pracy zdalnej.

Co więcej, przejście większej liczby osób na tryb pracy zdalnej w czasie pandemii COVID-19 pozwoliło na dogłębniejsze zbadanie jej istoty, rozpoznanie pozytywnych, a także negatywnych stron jej wprowadzenia dla pracowników oraz przedsiębiorstw. Umożliwiło również analizę sposobów postrzegania pracy zdalnej przez przełożonych i pracodawców. Jedną z kwestii, którą „wyeksponowała" pandemia COVID-19 i związana z nią konieczność ograniczenia kontaktów międzyludzkich, także w sferze zawodowej, jest nierówny dostęp do pracy zdalnej przez różne grupy pracowników. W kontekście omawianego zjawiska mamy również do czynienia z pewnym aspektem nierówności płciowej. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Richarda Blundella, Jonathana Cribba oraz Sandry McNally (2021, s. 3), którzy wskazują, że „pandemia zwiększyła wiele istniejących nierówności, a także wprowadziła nowe".

Celem artykułu jest próba scharakteryzowania pracy zdalnej w warunkach pandemii COVID-19, ze szczególnych uwzględnieniem jej efektywności, a także nierówności społecznych przejawiających się na jej tle. Na samym początku moich analiz odniosę się jednak do samego zjawiska pandemii COVID-19 i wprowadzonego w związku z nim ograniczenia w funkcjonowaniu w trybie stacjonarnym wielu instytucji, w tym placówek oświatowych oraz szkół wyższych.

Pierwsze przypadki zakażeń koronawirusem SARS-CoV-2, który wywołuje chorobę układu oddechowego, określaną w skrócie jako COVID-19 miały miejsce w grudniu 2019 roku w Chinach, w mieście Wuhan (World Health Organization, 2020a). Z czasem koronawirus rozprzestrzeniał się w tym kraju coraz bardziej, jak również zaczęto odnotowywać jego obecność w innych państwach na świecie. Pierwszy przypadek COVID-19 w krajach europejskich pojawił się we Francji 24 stycznia 2020 roku. Kilka dni później zostały wykryte cztery przypadki zachorowań

w Niemczech, kolejne natomiast 30 stycznia we Włoszech (World Health Organization, 2020b). To właśnie Włochy w niedługim czasie od pierwszego wykrytego zachorowania na COVID-19, bo już mniej więcej w połowie marca 2020 roku stały się drugim krajem, zaraz po Chinach, z największą liczbą zachorowań (World Health Organization, 2020c).

Na skutek rozpowszechniającego się na świecie koronawirusa Światowa Organizacja Zdrowia (ang. *World Health Organization*, WHO) 30 stycznia 2020 roku uznała epidemię COVID-19 za stan zagrożenia zdrowia publicznego o zasięgu międzynarodowym, a 11 marca 2020 roku ogłosiła, że mamy do czynienia z pandemią COVID-19 (Balkhair, 2020). Do 12 listopada 2021 na świecie odnotowano 252 703 998 przypadków zachorowań na COVID-19 (Redakcja Medonet, 2021).

W Polsce pierwszy przypadek COVID-19 odnotowano 4 marca 2020 roku (Dolot, 2021). Jak dotąd liczba osób zakażonych koronawirusem SARS-CoV-2 w Polsce wyniosła – według stanu na 12 listopada 2021 roku – 3 175 769 (Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 2021).

Trzeba dodać, że jedną z konsekwencji pandemii było przejście wielu przedsiębiorstw i instytucji na tryb pracy zdalnej. Ponadto, decyzją Ministra Edukacji Narodowej 12 marca przedszkola, szkoły oraz placówki oświatowe publiczne, a także niepubliczne zaprzestały prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Miało to służyć zapobieganiu rozprzestrzenianiu się koronawirusa (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2020a). Również Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego zadecydował o zawieszeniu (także od 12 marca) działalności dydaktycznej prowadzonej przez uczelnie nadzorowane przez MNiSW (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2020b). Spowodowało to przyjęcie zdalnego trybu nauczania w szkołach wyższych.

Pojęcie pracy zdalnej jest stosunkowo często używane zamiennie z takimi określeniami, jak *telepraca*, *praca z domu* lub *praca z dowolnego miejsca* (Popovici, Popovici, 2020). Często też – posługując się wyrażeniem pochodzącym z języka angielskiego – potocznie mówi się o niej *home office*, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza „domowe biuro" (Dolot, 2021). W tym miejscu trzeba jednak zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu część autorów podkreśla, że praca zdalna nie jest tożsama z terminem *telepraca*. Ewelina Zander-Zięcina (2020), odwołując się do przepisów Kodeksu Pracy, wskazuje, że telepraca dotyczy przede wszystkim tego, w jaki sposób dostarczane są efekty pracy przez pracownika, który wykonuje swoje zadania zawodowe poza siedzibą firmy. Chodzi tutaj między innymi o wysyłanie informacji przełożonemu lub pracodawcy drogą elektroniczną na przykład za pomocą faxu czy też e-maila. Zatem, jak słusznie zauważa przywołana autorka, (Zander-Zięcina, 2020, s. 245) „o świadczeniu pracy w tej formie nie będzie świadczyć sam fakt wykonywania pracy poza zakładem pracy, lecz sposób przekazywania pracodawcy jej ukończenia". Z kolei pracę zdalną można definiować jako tę, która jest wykonywana częściowo lub

w całości w miejscu innym niż właściwe miejsce pracy. Zatem praca zdalna może być świadczona z jakiejkolwiek lokalizacji stanowiącej alternatywę dla miejsca, w którym zazwyczaj pracownik wypełnia swoje zawodowe obowiązki, biorąc pod uwagę wykonywany zawód, a także formę zatrudnienia (International Labour Organization, 2020).

Sama idea pracy zdalnej nie jest nowa. Jej początki sięgają lat 70. XX wieku, a konkretnie 1973 roku, kiedy to przez rosnące ceny benzyny dojazdy do miejsca pracy stały się droższe. Przyjęto wówczas „politykę" pracy z domu, dzięki której pracownicy nie musieli codziennie pojawiać się w zakładach pracy. Oczekiwano od nich jedynie, że będą przychodzili do swojego miejsca pracy co jakiś czas. Pracownicy mogli także we własnym zakresie ustalać swój harmonogram pracy, a to z kolei pozwalało im na zagospodarowanie czasu na przykład na odbiór dzieci ze szkoły. Dzięki braku konieczności regularnego dojeżdżania do miejsca pracy oszczędzali czas, a także rzadziej korzystali ze zwolnień lekarskich (Choudhury, 2020).

Pojęcie telepracy (to właśnie ją można uznać za początki idei pracy zdalnej) zostało po raz pierwszy zdefiniowane przez Jacka Nillesa również w latach 70. XX wieku (Bailey, Kurland, 2002). Wskazał on, że jest to praca, która nie wymaga fizycznego przemieszczania się osób jej wykonujących i której wyniki można przekazywać z wykorzystaniem technik informatycznych, a więc poprzez telekomunikację oraz komputery (Nilles, 1976, za: Dolot, 2021). Należy przy tym podkreślić, że wzrost świadczenia pracy w formie zdalnej nastąpił na początku XXI wieku. Miało to między innymi związek z postępem technologicznym, który ułatwił wykonywanie pracy poza zakładem pracy (Choudhury, 2020). Według danych Eurostatu (2020) w ostatnich latach w krajach Unii Europejskiej wzrósł odsetek osób w wieku 15-64 lat, które czasami pracowały z domu z 6,0% w roku 2009 do 9,0% w roku 2019. Jednak równocześnie trzeba też zaznaczyć, że liczba pracowników zatrudnionych w krajach Unii Europejskiej, zazwyczaj pracujących z domu była w tym samym okresie dość niewielka i utrzymywała się na poziomie około 5%. W roku 2019 wynosiła dokładnie 5,4%. Warto w tym miejscu również wskazać, że odsetek pracowników pracujących z domu przed pandemią COVID-19 w poszczególnych krajach Unii Europejskiej dość znacznie się różnił. Najwięcej osób pracujących zwykle z domu wśród wszystkich państw członkowskich UE w 2019 roku było w Holandii i Finlandii, gdzie 14,1% wszystkich zatrudnionych zazwyczaj wykonywało swoją pracę z domu. Trzecie oraz czwarte miejsce przypadło odpowiednio Luksemburgowi (11,6%) oraz Austrii (9,9%). Natomiast najmniejszy odsetek osób pracujących z domu w 2019 roku odnotowano w Bułgarii (0,5%), Rumunii (0,8%), na Węgrzech (1,2%), a także na Cyprze (1,3%) (Eurostat, 2020). W Polsce w tym samym roku wskaźnik ten wyniósł 4,6% (Eurostat, 2021). W konsekwencji pandemii COVID-19 odsetek osób pracujących zdalnie w poszczególnych krajach Unii Europejskiej znacząco wzrósł, w większości przypadków

o kilkadziesiąt punktów procentowych. Dla przykładu – z danych Eurostatu z przełomu lutego oraz marca 2021 roku, a więc z okresu, gdy na świecie przetaczała się już kolejna fala pandemii wynika, że w Holandii odsetek ten wzrósł do 59,6%, Finlandii do 58,6 %, natomiast w Luksemburgu do 55,9%. Mniejszy wzrost zanotowano w tych krajach, w których również przed pandemią COVID-19 praca zdalna była wykonywana przez niewielką liczbę zatrudnionych. Dla przykładu na skutek pandemii COVID-19 odsetek osób wykonujących pracę z domu wzrósł w Bułgarii zaledwie do 17,8%, Rumunii do 27,1%, a na Węgrzech do 28%. W Polsce w analizowanym okresie wskaźnik ten wzrósł do 39,9% (Eurofound, 2021).

Pracy zdalnej, traktowanej jako przeciwstawienie świadczenia pracy w formie stacjonarnej w zakładzie pracy, przypisuje się szereg korzyści, zarówno dla osób ją wykonujących, jak i organizacji, która zatrudnia pracowników w jej ramach. W odniesieniu do pracownika można wskazać na oszczędność czasu, który był przeznaczany na dojazdy do zakładu pracy, więcej czasu na pracę, w której nie występują czynniki rozpraszające czy też zakłócające, brak konieczności dostosowywania się do „biurowej" polityki firmy, lepsza równowaga pomiędzy pracą a życiem prywatnym (więcej czasu na spędzanie go z rodziną, na domowe obowiązki czy też takie kwestie, jak ćwiczenia fizyczne czy wizyty u lekarza), a także mniejszy poziom stresu sytuacyjnego i wzrost dobrego samopoczucia (Cook, 2019). Jako korzyści dla organizacji wynikające z wprowadzenia pracy zdalnej wymienia się między innymi: wzrost efektywności i produktywności pracowników, oszczędności wynikające z niższych kosztów utrzymania biur, mniejszą absencję pracowników, możliwość przyciągnięcia do firmy „talentów", a także możliwość sprostania zmiennym oczekiwaniom pracowników (Cook, 2019). Jednak z drugiej strony podkreśla się także negatywne strony pracy zdalnej, wśród których wymienia się – w odniesieniu do pracowników – między innymi brak bezpośrednich kontaktów społecznych oraz izolację (Cook, 2019), co z kolei może wpływać destruktywnie na ich samopoczucie; natomiast w kontekście organizacji wskazuje się na mniejsze możliwości kontroli pracy pracowników (Licite-Kurbe, Leonovica, 2021).

Wydaje się, iż w badaniach, których przedmiotem była praca zdalna najwięcej uwagi poświęcone zostało kwestii efektywności oraz produktywności pracowników. Warto w tym miejscu przytoczyć wyniki badań przeprowadzonych na 16 000 chińskich pracowników biura podróży, a dokładnie jego infolinii, którzy zostali losowo przydzieleni do jednej z dwóch grup – osób pracujących przez dziewięć miesięcy z domu oraz osób pracujących przez ten sam okres w biurze. Naukowcy przeprowadzający badania wskazali, że u osób pracujących z domu odnotowano 13% wzrost wydajności (Bloom, Liang, Roberts, Ying 2015). W tym 9% wzrostu wydajności wiąże się z przeznaczaniem większej ilości czasu na pracę podczas pojedynczej zmiany, z uwagi na mniej przerw w pracy, a także mniejszej liczby dni wolnych od pracy z powodu zwolnień

lekarskich. Natomiast pozostałe 4% wynikają z większej liczby połączeń na minutę, co – jak twierdzą autorzy badań – jest pozytywnym skutkiem bardziej komfortowego oraz cichego miejsca pracy w domowym zaciszu niż na stanowisku w zakładzie pracy (Bloom, Liang, Roberts, Ying 2015). Warto dodać, że pracownicy pracujący z domu przejawiali również wyższy poziom satysfakcji z wykonywanej pracy, a liczba odejść z firmy zmniejszyła się wśród nich o 50% (Bloom, Liang, Roberts, Ying 2015). Wyniki tych badań opublikowane zostały w 2015 roku, a więc nie dotyczyły pracy zdalnej w okresie pandemii COVID-19, która zasadniczo mogła zmienić sytuację pracowników zdalnych, jeśli chodzi o środowisko ich pracy. Dlatego też z całą pewnością nie należy przyjmować, że są one reprezentatywne również dla pracy zdalnej wykonywanej w warunkach pandemii. Jedna z głównych różnic, która wystąpiła w pracy zdalnej podczas pandemii COVID-19 dotyczyła tego, że na skutek zawieszenia funkcjonowania palcówek oświatowych, dzieci oraz młodzież pozostawały całe dnie w domu, a więc opieka, a także pewne konteksty kształcenia musiały być podjęte przez pracujących zdalnie rodziców. Praca zdalna podczas pandemii mogła być utrudniona również ze względu na to, że w jednym gospodarstwie domowym (zwłaszcza w tych, których powierzchnia mieszkania nie jest duża) pracowały zdalnie także inne zamieszkujące je osoby. Zwraca na to uwagę Anna Dolot (2021, s. 38.), która wskazuje, że „choć obecność w domu pozostałych członków rodziny mogłaby wydawać się charakterystyczna również dla sytuacji sprzed pandemii COVID-19, to jednak intensywność oddziaływania tego czynnika w czasie pandemii znacząco wzrosła".

Warto tutaj przytoczyć wyniki badań jakościowych dotyczących produktywności pracowników zdalnych w Indonezji podczas pandemii COVID-19, które zostały przeprowadzone na grupie 50 osób z wykorzystaniem metody wywiadu pogłębionego (Mustajab, Bauw, Rasyid, Irawan, Akbar, Hamid, 2020). Wynika z nich, że wydajność większości pracowników wykonujących swoje obowiązki zawodowe zdalnie spadła, co – jak tłumaczą autorzy badań – jest związane z posiadaniem niewystarczających narzędzi do pracy zdalnej, jak na przykład komputera czy połączenia internetowego, a także innymi czynnikami, takimi jak przebywanie w jednym miejscu przez dość długi czas oraz ograniczeniami w kontaktach społecznych, między innymi ze współpracownikami (Mustajab, Bauw, Rasyid, Irawan, Akbar, Hamid, 2020). Wyniki badań wskazały także na pewną rozbieżność pomiędzy poziomem wydajności mężczyzn oraz kobiet. Jasno z nich wynika, że produktywność kobiet jest mniejsza niż mężczyzn, co związane jest z przypisywaniem kobietom, zarówno przez społeczeństwo, jak i normy religijne roli „opiekunki" domu i rodziny, a więc najogólniej mówiąc – z wykonywaniem większej ilości obowiązków domowych i opieką nad dziećmi (Mustajab, Bauw, Rasyid, Irawan, Akbar, Hamid, 2020). Należy w tym miejscu przytoczyć także wyniki badań A. Dolot (2021) dotyczące pracowników zdalnych podczas pandemii COVID-19 w Polsce. Również one rzucają pewne światło na występ-

pujące nierówności płci na tle pracy zdalnej podczas pandemii COVID-19. Analiza zebranego materiału wykazała, że aż 82% kobiet (więcej niż mężczyzn) mających niepełnoletnie dzieci za trudność w pracy zdalnej uznały obecność w domu dzieci, a także konieczność sprawowania opieki nad nimi oraz uczestniczenia w ich nauce zdalnej. Jak pisze wspomniana autorka (Dolot, 2021, s. 41-42) „wydaje się zatem, że to w głównej mierze na kobiety (zatrudnione i pracujące zdalnie) spadł obowiązek opieki nad dziećmi. […] przeprowadzone badania potwierdzają pokutujący nadal w polskim społeczeństwie model kobiety, na której spoczywa nie tylko obowiązek pracy zawodowej, ale również opieki nad dziećmi".

Innym przejawem nierówności społecznych, który został „uwypuklony" przez pandemię COVID-19, jest nierówny dostęp do pracy zdalnej przez różne grupy zawodowe. Oczywiście przed pandemią również nie wszyscy pracownicy mogli pracować z innego miejsca niż właściwe miejsce pracy. Natomiast w obliczu pandemii, osoby mogące przejść na pracę zdalną były podwójnie uprzywilejowane, bo to one właśnie miały możliwość większej ochrony swojego zdrowia aniżeli osoby codziennie opuszczające swoje miejsce zamieszkania w celu przemieszczenia się do zakładu pracy i podejmowania aktywności zawodowej w warunkach znacznie podwyższających ryzyko zachorowania ze względu na obecność innych ludzi.

Już przed pandemią praca zdalna była – jak to określił Drew Desilver (2020, za: Wang, Liu, Beijing, Parker, 2021, s. 2) „luksusem dla ludzi stosunkowo zamożnych". Bin Wang, Yukun Liu, Jing Qian Beijing, Sharon K. Parker (2021) podkreślają, że zdecydowaną część pracowników zdalnych stanowiły osoby o wysokich dochodach, a także pracownicy zaliczani do tak zwanych *white collars* – w dosłownym tłumaczeniu „białe kołnierzyki". Termin ten oznacza grupę pracowników umysłowych, którzy zajmują stanowiska o charakterze biurowym. Wśród nich znajdowali się specjaliści, kierownicy oraz menedżerowie. Również Diane E. Bailey i Nancy B. Kurland (2002) w swoich analizach dotyczących pracy zdalnej podkreśliły, że jest ona zazwyczaj dedykowana „pracownikom wiedzy". Inaczej mówiąc, pracę zdalną przed pandemią COVID-19 wykonywali najczęściej pracownicy zatrudnieni na stanowiskach, które odnosiły się do zadań poznawczych i równocześnie innych niż prace manualne (A. Mergener, 2020, za: Irlacher, Koch, 2021).

Również w okresie pandemii można było zauważyć powyższe zależności. Należy wskazać, że pracownicy fizyczni, a więc ci na niższych szczeblach hierarchii pracowniczej, w większości przypadków nie mieli możliwości wykonywania pracy zdalnie, w przeciwieństwie do osób, wykonujących zawody znajdujące się na jej wyższych poziomach. Dlatego też pojawiły się głosy, że dzisiaj wykonywanie pracy zdalnej stało się symbolem wysokiego statusu społecznego jednostki (Galinsky, 2021).

Bez wątpienia pandemia COVID-19 wyeksponowała te nierówności społeczne, które odnoszą się do funkcjonowania rynku pracy. W celu zachowania dystansu spo-

łecznego i zapobiegania rozprzestrzenianiu się koronawirusa na pracę zdalną przeszli głównie pracownicy-specjaliści oraz kadra kierownicza, wykonująca swoje obowiązki w takich dziedzinach, jak: technologie informacyjne, finanse, prawo czy też edukacja. Natomiast w najmniejszym stopniu z pracy zdalnej mogli skorzystać pracownicy fizyczni zatrudnieni w przemyśle czy handlu. O nierównym dostępie do pracy zdalnej w czasie pandemii COVID-19 ze względu na wykonywany zawód i związane z nim zadania pisali także Priyanka Gandhi, Silky Madan oraz Praveen Arora (2021, s. 3311), którzy zauważyli, że „jeśli produkcja przemysłowa jest na jednym końcu, to IT jest na zupełnie przeciwnym końcu" kontinuum wyznaczającym możliwość pracy zdalnej.

Skalę nierównego dostępu do pracy zdalnej świetnie oddają wyniki analiz dokonanych przez Jonathana I. Dingela oraz Brenta Neimana (2020) dotyczące prawie 1000 zawodów i ich „potencjału", jeśli chodzi o wykonywanie ich poza „stacjonarnym" zakładem pracy. Stwierdzili oni, że 37% zawodów w Stanach Zjednoczonych może być wykonywanych całkowicie zdalnie. Jak dodali, zazwyczaj charakteryzują się one wyższym wynagrodzeniem aniżeli zawody, których przedstawiciele nie mogą pracować zdalnie ze względu na rodzaj wykonywanych obowiązków (Dingel, Neiman, 2020). Zawody, które znajdują się na szczycie listy z największymi możliwościami pracy zdalnej to te związane z informatyką i matematyką (100%), edukacją i szkoleniami (98%), prawem (97%), biznesem i finansami (88%), a także zarządzaniem (87%). Na jej przeciwległym końcu znalazły się natomiast zawody związane z produkcją (0,01%), z instalacją, konserwacją i naprawą (0,01%), zawody budowlane i wydobywcze (0,00%), zawody związane z przygotowywaniem i podawaniem posiłków (0,00%), zawody związane z utrzymaniem czystości i porządku w budynkach oraz na terenach zielonych (0,00%) (Dingel, Neiman, 2020).

Trzeba więc raz jeszcze podkreślić, że praca zdalna – szczególnie w warunkach pandemii – jest pewnego rodzaju przywilejem. Przy czym warto również – powołując się na przytoczone powyżej badania – wspomnieć, że analiza tych samych zawodów w 85 państwach wykazała, że kraje z gospodarkami mniej rozwiniętymi, z niższym dochodem posiadają mniejszy udział stanowisk pracy, które mogą zostać „przeniesione" poza zakład pracy. Państwa rozwijające się i „rynki wschodzące", w których poziom PKB na mieszkańca jest niższy niż jedna trzecia PKB Stanów Zjednoczonych, mają o połowę mniej miejsc pracy, które można wykonywać w formie zdalnej (Dingel, Neiman, 2020). Tak więc nierówności społeczne w kontekście dostępu do pracy zdalnej występują nie tylko wówczas, kiedy weźmiemy pod uwagę sytuację różnych grup zawodowych w danym kraju, lecz istnieje także duża przepaść w tym zakresie pomiędzy krajami rozwiniętymi, a tymi o niższym PKB. Podczas pandemii, jak już wspomniano wcześniej, mogliśmy również zaobserwować znaczne rozbieżności pomiędzy zawodami, jeśli chodzi o możliwość przejścia na pracę zdalną w celu

ograniczenia kontaktów społecznych, a tym samym zmniejszenia ryzyka zachorowania na COVID-19. Można zatem stwierdzić, że po raz kolejny jednostki zajmujące wysoką pozycję społeczną, wynikającą między innymi właśnie z wykonywanego zawodu, pod pewnymi względami już uprzywilejowane wobec tych znajdujących się na niższych szczeblach drabiny społecznej, uzyskały znaczącą przewagę na rynku pracy w warunkach pandemii COVID-19. Należy także zauważyć, że te same grupy, które miały możliwość przejścia na pracę zdalną, w mniejszym stopniu były narażone na utratę pracy. Problem bezrobocia w okresie pandemii COVID-19 dotyczył przede wszystkim osób zatrudnionych na stanowiskach pracy w takich sektorach, jak usługi czy sprzedaż, których funkcjonowanie było w największym stopniu ograniczone lub też praktycznie niemożliwe z uwagi na restrykcje epidemiczne wprowadzane przez rządy państw. Duża grupa pracowników tych branż to ludzie młodzi, a także jednostki z niższym wykształceniem (Blundell, Cribb, McNally, 2021).

W kontekście nierówności społecznych dotyczących pracy zdalnej w czasie pandemii trzeba również wskazać, iż w krajach rozwijających się, takich jak Indie, Bangladesz czy kraje afrykańskie czynnikiem ograniczającym dostęp do niej jest, wspomniany już wcześniej, brak lub posiadanie gorszej jakości połączenia z Internetem, brak odpowiedniego sprzętu multimedialnego (komputer czy też słuchawki) oraz niewystarczające warunki mieszkaniowe. Jak zaznaczają Saayan Chattopadhyay oraz Sushmita Pandit (2021), w Indiach znaczna część pracowników z klasy średniej nie ma odpowiednich warunków do pracy zdalnej z uwagi na brak miejsca w ich mieszkaniu na wydzielenie odpowiedniej przestrzeni do wykonywania zawodowych obowiązków podczas pandemii w domu.

Raz jeszcze należy zaznaczyć, że pandemia COVID-19 unaoczniła problem wielu nierówności społecznych, także w odniesieniu do dostępu do pracy zdalnej. Trzeba jednak zwrócić w tym miejscu uwagę na fakt, że pokazała również, jak ważne są kompetencje cyfrowe w momencie przejścia na pracę zdalną. Na te kompetencje składają się kompetencje informatyczne, informacyjne oraz kompetencje funkcjonalne (Wołejko, 2021). Te pierwsze odnoszą się do korzystania z Internetu, aplikacji i oprogramowania, a także posługiwania się komputerem oraz innymi urządzeniami elektronicznymi. Kompetencje informacyjne z kolei to nic innego jak wyszukiwanie i rozumienie informacji oraz ich selekcja i krytyczna ocena. Natomiast kompetencje funkcjonalne dotyczą praktycznego wykorzystania wszystkich wymienionych powyżej kompetencji w różnych sferach życia, w tym w pracy (Wołejko, 2021).

Pandemia COVID-19, która przyniosła z jednej strony wiele negatywnych konsekwencji, to z drugiej – na skutek konieczności przejścia w tryb pracy zdalnej, a także kształcenia zdalnego – wyznaczyła ważny kierunek zmian między innymi w działaniach edukacyjnych. Zwrócił na to uwagę również Piotr Wołejko (2021), który w swoich rekomendacjach wyszczególnił 5 głównych kwestii stanowiących obszary

do poprawy w kontekście rozwoju kompetencji cyfrowych. Dwie z nich dotyczą bezpośrednio edukacji. Jedną z tych rekomendacji sformułował w sposób następujący: „Modyfikacja systemu edukacji oraz szkolnictwa wyższego poprzez rozszerzenie zajęć budujących kompetencje cyfrowe" (Wołejko, 2021, s. 42). W tym przypadku podkreślił on, że system edukacji powinien uwzględniać wszelkie zmiany, które są efektem cyfryzacji (Wołejko, 2021). Umiejętności cyfrowe, które zdobędą uczniowie podczas kształcenia w szkole czy też studenci w trakcie studiów, z pewnością zostaną wykorzystane w przyszłej pracy zdalnej, a także mogą przełożyć się na jej lepsze efekty. Druga rekomendacja dotycząca edukacji została określona przez P. Wołejko (2021, s. 43) jako „Działania edukacyjne skierowane do grupy wiekowej 50+". Mają one chronić przed wykluczeniem cyfrowym tę właśnie grupę osób, która stosunkowo rzadko korzysta z Internetu czy urządzeń elektronicznych (Wołejko, 2021). Bez wątpienia jest to ważny obszar do poprawy, jeśli chodzi o kształcenie osób dorosłych. Wiele jednostek powyżej 50 roku życia jest wciąż aktywna zawodowo i w ich przypadku brak kompetencji cyfrowych może utrudnić lub nawet uniemożliwić dostęp do pracy zdalnej.

Warto zauważyć, że praca zdalna w części przedsiębiorstw stanie się normą nawet po pandemii. Dlatego też wysiłki społeczne powinny skupiać się na eliminowaniu czynników przyczyniających się do nierówności społecznych ograniczających dostęp do pracy zdalnej niektórym jednostkom czy też grupom społecznym, jak i tych negatywnie oddziałujących na efektywność pracy zdalnej kobiet. Większy nacisk powinien być również kładziony na rozwijanie wymienionych powyżej kompetencji cyfrowych zarówno podczas edukacji szkolnej, jak i w szkołach wyższych.

Na zakończenie powyższych rozważań trzeba podkreślić, że zmiany jakie zaszły w podejściu do pracy stacjonarnej i zdalnej w związku z pandemią COVID-19 są do pewnego stopnia nieodwracalne. Nastąpiło swojego rodzaju „przesunięcie" w świadomości i praktyce społecznej. Praca zdalna oraz edukacja zdalna, które jeszcze do niedawna były zwykle komponentem drugoplanowym lub dodatkowym dla pracy „na miejscu", zaczęły w wielu kontekstach dominować. To oczywiście przynosi różnego typu konsekwencje, z których część omówiłam w moim artykule.

Bibliografia

Bailey, D. E., Kurland, N. B. (2002). A Review of Telework Research: Findings, New directions, and Lessons for the Study of Modern Work. *Journal of Organizational Behavior*, *23*, 383-400.

Balkhair, A.A. (2020) COVID-19 Pandemic: A New Chapter in the History of Infectious Diseases. *Oman Medical Journal*, *35(2)*, 1-2.

Bloom, N, Liang, J., Roberts, J., Ying, J. Z. (2015). Does Working from Home Work? Evidence from a Chinese Experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, *130(1)*, 165-218.

Blundell, R., Cribb, J., McNally, S. (2021). *COVID-19 And Inequality: An Integrated Policy Response For Skills, Employment And Welfare*. Pobrane z: https://www.g20-insights.org/wp-content/uploads/2021/09/TF6-COVID-19_AND_INEQUALITY-_AN_INTEGRATED_POLICY_RESPONSE_FOR_SKILLS_EMPLOYMENT_AND_WELFARE.pdf.

Chattopadhyay, S., Pandit, S. (2021). Freedom, Distribution and Work from Home: Rereading Engels in the Time of the COVID-19-Pandemic. *Triple, 19(1)*, 140-153.

Choudhury, P. (2020). Our Work-from-Anywhere Future. *Harvard Business Review, November-December 2020*, 58-67.

Cook, S. (2019). *Making a Success of Managing and Working Remotely.* Ely, Cambridgeshire: IT Governance Publishing.

Dingel, J., Brent, N. (2020). *How Many Jobs Can Be Done At Home?*. BFI White Paper, Becker Friedman Institute. Pobrane z: https://bfi.uchicago.edu/wp-content/uploads/BFI_White-Paper_Dingel_Neiman_3.2020.pdf.

Dolot, A. (2021). Wpływ pandemii COVID-19 na pracę zdalną – perspektywa pracownika. *e-mentor, 1(83)*, 35-43.

Eurofound (2021). *Working During COVID-19*. Pobrane z: https://www.eurofound.europa.eu/data/COVID-19/working-teleworking.

Eurostat (2020). *How Usual Is It to Work from Home?*. Pobrane z: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200424-1.

Eurostat (2021). *Employed Persons Working from Home as a Percentage of the Total Employment, by Sex, Age and Professional Status (%)*. Pobrane z: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_ehomp.

Galinsky, A. (2021). *Remote Work is Now a Status Symbol. Here's How To Make a Workplace That Works for Everyone*. Pobrane z: https://time.com/6089019/remote-work-status-symbol/.

Gandhi, P., Madan, S., Arora, P. (2021). Virtual Workplace: A New Normal for the Organisations. *Elementary Education Online, 20(5)*, 3309-3314.

International Labour Organization (2020). *COVID-19: Guidance for Labour Statistics Data Collection*. Pobrane z: https://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/publication/wcms_745658.pdf.

Irlacher, M., Koch, M. (2021). Working from Home, Wages, and Regional Inequality in the Light of COVID-19. *Journal of Economics and Statistics*, *241(3)*, 373-404.

Licite-Kurbe, L., Leonovica, R. (2021). *Economic Benefits of Remote Work from the Employer Perspective*. Pobrane z: https://www.sciencegate.app/app/document/download/10.22616/esrd.2021.55.034.

Mierzejewska, K., Chomicki, M. (2020). Psychospołeczne aspekty pracy zdalnej. Wyniki badań przeprowadzonych w trakcie trwania pandemii COVID-19, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, *3*, 31–44.

Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020a), *Zawieszenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych.* Pobrane z: https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zawieszenie-zajec-w-szkolach.

Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020b), *Ministerstwo Nauki zawiesza zajęcia dydaktyczne na uczelniach do 25 marca, aby zapobiec rozprzestrzenianiu się COVID–19.* Pobrane z: https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ministerstwo-nauki-zawiesza-zajecia-dydaktyczne-na-uczelniach-do-25-marca-aby-zapobiec-rozprzestrzenianiu-sie-COVID-19.

Mustajab, D., Bauw, A., Rasyid ,A., Irawan, A., Akbar, M. A., Hamid, M. A. (2020). Working From Home Phenomenon As an Effort to Prevent COVID-19 Attacks and Its Impacts on Work Productivity. *The International Journal of Applied Business TIJAB, 4(1)*, 13-21.

Popovici, V., Popovici, A. L. (2020). Remote Work Revolution: Current Opportunities and Challenges for Organizations. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series, XX (1)*, 468-472.

Redakcja Medonet (2021). *Zasięg koronawirusa COVID-19 [MAPA aktualizacja 12.11.2021]*. Pobrane z: https://www.medonet.pl/zdrowie/zdrowie-dla-kazdego,zasieg-koronawirusa-COVID-19--mapa-,artykul,43602150.html.

Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2021). *Raport zakażeń koronawirusem (SARS-CoV-2)*. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/koronawirus/wykaz-zarazen-koronawirusem-sars-cov-2.

Sako, M. (2021). Technology Strategy and Management From Remote Work to Working From Anywhere. Tracing temporary work modifications resulting in permanent organizational changes. *Communications of the ACM*, *64(4)*, 20-22.

Wang, B., Liu, Y., Beijing, J. Q., Parker, S. K. (2021). Achieving Effective Remote Working During the COVID-19 Pandemic: A Work Design Perspective. *Applied Psychology, 70(1)*, 16-59.

Wołejko, P. (2021). Zapotrzebowanie na nowe kompetencje IT. W: *Księga rekomendacji oraz ekspertyzy: Praca zdalna 2.0. Rozwiązanie na czas pandemii czy trwała zmiana?* Pobrane z: https://pracodawcyrp.pl/upload/files/2021/03/praca-zdalna-2-0-rekomendacje-i-ekspertyzy.pdf.

World Health Organization (2020a). *Novel Coronavirus (2019-nCoV) SITUATION REPORT - 1 21 JANUARY 2020*. Pobrane z: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4.

World Health Organization (2020b). *An Unprecedented Challenge Italy's First Response to COVID-19*. Pobrane z: https://www.dors.it/documentazione/testo/202005/COVID-19-Italy-response.pdf.

World Health Organization (2020c). *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 57*. Pobrane z: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200317--sitrep-57-COVID-19.pdf?sfvrsn=a2692 Pobrane z: 2f2_2.

Zander-Zięcina, E. (2020). Praca zdalna w kontekście proponowanych zmian w Kodeksie pracy. *Studia Prawnicze. Rozprawy i Materiały*, *2(27)*, 243-253.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.161.175

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 26.07.2021 r. – przyjęty: 31.10.2021 r.

Beata PIETKIEWICZ-PAREEK*

Wpływ pandemii COVID-19 na tradycyjną rodzinę połączoną „joint family" w Indiach

Impact of the COVID-19 pandemic on the dynamics of the traditional „joint family" in India

Abstrakt

Cel. Trwająca od 2019 roku pandemia COVID-19 ma bezprecedensowy wpływ na funkcjonowanie rodziny nie tylko w Indiach, lecz także na całym świecie. Szok spowodowany utratą dochodów, zamknięciem szkół, zagrożeniem utratą zdrowia i życia dotknął zwłaszcza ludzi o niskich dochodach. Niemożność podjęcia pracy i nauki zdalnej obserwuje się w wielu regionach świata, także w zamożnych krajach. Celem badań jest prześledzenie zmian mikrospołecznych i makrospołecznych dokonujących się w tradycyjnej hinduskiej rodzinie, zwanej połączoną. Materiał podzielono na następujące pola badawcze: dobrostan rodziny, relacje pomiędzy członkami, strategie radzenia sobie z kryzysem.

Metody. Badania przeprowadzono na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz za pomocą wywiadów z Hindusami przebywającymi w Indiach w czasie pandemii, których autorka zna od czasu prowadzenia badań terenowych w 2011 roku. Część wywiadów odbyła się na terenie Polski z Hindusami, którzy wrócili do kraju, a część przez aplikację WhatsApp. Respondentów pytano o ich refleksje na temat życia rodzinnego w trakcie trwania pandemii. Odpowiedzi zapisywano w dzienniku. Pytania do wywiadu były częściowo ustrukturyzowane ze względu na trudność w przewidzeniu historii badanych rodzin.

Wyniki i wnioski. Wyniki badań ukazują nie tylko egzotyczny obraz rodziny połączonej, typowej dla hinduskiego kręgu kulturowego, lecz przede wszystkim problemy, z jakimi

* **e-mail: beata.pietkiewicz-pareek@uwr.edu.pl**
Zakład Pedagogiki Ogólnej, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of General Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0001-8450-1707

w XXI wieku muszą mierzyć się rodziny indyjskie na skutek pandemii COVID-19 oraz sposoby radzenia sobie z sytuacją kryzysową. To właśnie rodziny rozszerzone zostały najbardziej dotknięte chorobą ze względu na fakt, że w takich gospodarstwach domowych jej członkowie zarażali siebie nawzajem. Jednocześnie członkowie, wspierając się wzajemnie i spędzając wspólnie czas, najłatwiej przeszli przez okres izolacji.

***Słowa kluczowe*:** rodzina połączona, Indie, pandemia, COVID-19

Abstract

Aim. The COVID-19 pandemic, which has been going on for over a year, has had an unprecedented impact on the functioning of all classes of families not only to the Indian population but also around the global population worldwide. During the COVID-19 pandemic period, people in Indian communities have experienced an unexpected and sudden shock in their routine of life. Because of this, they experienced loss of income, school closings, and the widespread threat of loss of health and life, particularly affecting people with low incomes. The purpose of this article is to conduct the survey study on the micro-social and macrosocial changes experienced by the traditional Indian communities, particularly the joint families.

Methods. Research was conducted on the basis of analysis of the review of subject literature on the COVID-19 pandemic topic and conversations with Indian communities on their COVID-19 pandemic experiences.

Results. So far, the research has covered among Indian communities/families who have had to deal with problems caused by globalization, urbanization, unemployment, and the feminization of poverty. There is still little research work conducted on the family struggling with the COVID-19 crisis and the constraints caused by this pandemic. In every society, families differ in the degree of adaptation to changes and acceptance of norms. Research shows not only the exotic life experiences of the joint families among Indian community during the COVID-19 pandemic, but also, most of all, the problems that Indian families have to face in the 21st century as a result of the COVID-19 pandemic and how to deal with this global health crisis.

***Keywords*:** joint family, India, pandemic, COVID-19

Wstęp

Hinduski system rodzinny różni się pod wieloma względami od zachodniego. Rodzina w Indiach składa się nie tylko z męża, żony i ich dzieci, lecz także z dziadków, wujków, ciotek i kuzynów. System ten, zwany rozszerzonym, jest szczególną cechą indyjskiego życia społecznego. Syn po ślubie nadal przebywa ze swoją żoną i dziećmi pod jednym dachem z rodzicami, a często także z wujkami i ich rodzinami, posiadając wspólną własność. Rodzina dysponuje wspólnym majątkiem i każdy jej członek ma w nim swój udział od narodzin, bez względu na to czy pracuje, czy też nie. Można też uznać rodzinę hinduską za typowo kolektywistyczną, gdyż interes grupy rodzinnej jest ważniejszy od interesu jednostki; życie rodzinne jest więc zdominowane przez

grupę, opinie jednostki zależą od grupy, rodzina nastawiona jest na unikanie konfliktów. Kolektywizm odnosi się poglądów filozoficznych, ekonomicznych i społecznych podkreślających współzależność między ludźmi. Stanowi to ten element kulturowy, który ma największy wpływ na spójność grupy, podkreśla prymat celów grupowych nad indywidualnymi, w przeciwieństwie do indywidualizmu wyróżniającego jednostkę i promującego konkurencyjność. Kolektywizm horyzontalny odnosi się do kolektywnego podejmowania decyzji przez stosunkowo równych członków rodziny międzypokoleniowej. Kolektywizm wertykalny odnosi się do hierarchicznej struktury władzy w rodzinie, np. kiedy decyzję podejmuje najstarsza głowa rodziny zwana „kartą" (Chadda, Deb, 2013, s. 300-301).

Rodzina w Indiach, podobnie jak w Polsce, jest patrylinearna; dzieci włączane są do rodziny ojca i po nim dziedziczą nazwisko oraz dżati. Własność przekazywana jest z pokolenia na pokolenie najstarszemu synowi (Chadda, Deb, 2013, 300-301). Na skutek wpływu indywidualistycznej ideologii Zachodu coraz częściej dochodzi do rozpadu rodzin połączonych na rzecz rodzin nuklearnych, dwupokoleniowych. Jaswanth Singh Neki (1992), opracowując pojęcia prywatności i intymności w kontekście indyjskim, odkrył, że w tej kulturze one nie funkcjonują, ponieważ w społeczności hinduskiej ciężko jest o izolację. W XXI wieku Indie pozostają pod ogromnym wpływem myśli i ideologii Zachodu. Prawo dotyczące zawierania małżeństw i uzyskiwania rozwodu uchwalone zostało na wzór zachodni. Wpływ indywidualizmu głęboko wdarł się w światopogląd indyjski (*Joint family culture*…).

Miejsce rodziny indyjskiej w systemowej teorii rodziny

Hinduski system rodzinny złożony jest z pojedynczych członków rodziny pozostających ze sobą w interakcji. Podział na podsystemy jest dynamiczny i zależy między innymi od fazy cyklu życia rodziny. W czasie jej przechodzenia przez kolejne fazy rozwoju wszyscy członkowie podejmują nowe role i zadania; syn może stać się po śmierci ojca głową rodziny, a żona najstarszego syna panią domu (*the most senior lady*). Każde przejście z jednej fazy do drugiej wiąże się z koniecznością zrównoważenia starych oczekiwań z nowymi. Może więc wystąpić podsystem mąż–żona, matka–córka, siostra–brat, babcia–wnuczka, teściowa–synowa itd. To, co się dzieje wewnątrz podsystemu, zależy nie tylko od osób, które go tworzą, lecz także od relacji panujących w innych podsystemach. Każdy członek rodziny może należeć do różnych podsystemów jednocześnie, a ta sama osoba może pełnić różne role, wchodząc w rozmaite relacje. Dla prawidłowego funkcjonowania systemu w rodzinie hinduskiej podstawowe znaczenie ma jasność granic między podsystemami (de Barbaro, 1999, s. 6).

David H. Olson opracował Model Kołowy, w którym wyróżnia się dwa pierwotne wymiary: spójność i zdolność przystosowania oraz trzeci, pomocniczy – komunikację. Spójność dotyczy emocjonalnej więzi między członkami rodziny. W rodzinach funkcjonalnych zdolni są oni do okazywania przywiązania do pozostałych członków systemu, a jednocześnie zachowują niezależność. W rodzinach dysfunkcjonalnych natomiast dojść może do wyobcowania bądź splątania. Zdolność przystosowania to liczba zmian, z którymi rodzina potrafi sobie poradzić w sytuacji sprawowania władzy, budowania powiązań w pełnieniu ról przez członków i w relacjach między nimi. W rodzinach dysfunkcjonalnych mówi się o bardzo niskiej lub chaotycznej zdolności przystosowawczej, gdzie sprawowanie władzy i podejmowanie decyzji jest zazwyczaj autokratyczne, niepodatne na żadne negocjacje czy kompromisy. Trzeci wymiar, czyli efektywna komunikacja, pozwala rodzinie działać skutecznie (Plopa, 2005, s. 31). W rodzinie rozszerzonej często dochodzi do splątania. W momencie kiedy w jednym gospodarstwie domowym zamieszkuje głowa rodziny z kilkoma synami i ich rodzinami, do walki o władzę dochodzi często. Osobą decyzyjną najczęściej jest ojciec rodziny oraz jego żona. Nie zawsze stosunki teściowej z synową lub kilkoma żonami synów są właściwe, a z racji instytucji posagu dochodzi do nadużyć. Hierarchiczność, władza, zasady postępowania w rodzinie są wyraźnie określone, mają na celu utrzymanie rodziny w harmonii. Decyzje dotyczące prawie wszystkich aspektów życia, począwszy od wyboru zawodu, partnera, małżeństwa, skończywszy na wychowaniu dziecka podejmowane są kolektywnie, przez wszystkich członków rodziny połączonej. Oczekuje się od kobiety zaakceptowania pozycji służalczej i podporządkowania mężczyznom (Chekki, 1996, s. 338-348). Teściowa zajmuje pozycję dominującą w rodzinie, a przede wszystkim w życiu synowych. Jak podkreśla hinduska badaczka Reeta Sonawat, badania nad relacjami teściowa–synowa są w indyjskiej literaturze naukowej rzadko podejmowane. Teściowa przejmuje kontrolę nad synową zaraz po ślubie, dba, by nikt nie zakłócał jedności między jej synami. Interesujące są także relacje między szwagierkami, które walczą o władzę między sobą. Zazwyczaj zaraz po teściowej największą władzę w rodzinie ma żona najstarszego brata, zwłaszcza jeśli urodziła syna (Sonawat, 2001, s. 183).

Homeostaza pozwala rodzinie utrzymać stabilność w zmieniających się warunkach zewnętrznych. W funkcjonalnej i zdrowej – zmiany osiągane są poprzez pozytywne sprzężenia zwrotne, które pozwalają na przystosowanie się do nowych sytuacji i na optymalne funkcjonowanie w zmieniających się warunkach zewnętrznych. W rodzinach dysfunkcjonalnych negatywne sprzężenia zwrotne nie dopuszczają do zmian w systemie i integralność zostaje zachwiana. Członkowie stają się niezdolni do dostosowywania się do nowych sytuacji, co prowadzi do przeciążenia mechanizmów adaptacyjnych i zaburzenia równowagi sił (de Barbaro, 1999, s. 7-8).

Zdaniem Hansa Selye'go głównym zadaniem każdego systemu rodzinnego jest przystosowanie się do zmieniających warunków, czyli utrzymanie homeostazy. Dla jej zachowania małżonkowie mogą wykorzystać następujące mechanizmy: oddalić się od siebie, wejść w konflikt, jeden ze współmałżonków może zrezygnować ze swojego sposobu funkcjonowania dla ratowania harmonii związku, małżonkowie mogą zespolić się wokół wspólnej troski o dziecko (Kołbik, 1999, s. 31-45). Zachowanie homeostazy w rodzinie rozszerzonej w sytuacji kryzysu jest dużo trudniejsze. Procesy urbanizacji, bezrobocie, migracja powodują, że coraz częściej dochodzi do rezygnacji z tradycyjnego życia rodzinnego.

Zgodnie z koncepcją rodziny jako systemu zmiana zachodząca w którymkolwiek z elementów ma wpływ na pozostałe. Również nierozwiązane problemy mogą wpłynąć na zmianę w jej strukturze. Pojawia się chwiejność i niestabilność pełnionych ról rodzinnych, zaciera się jasny i klarowny obraz norm i zasad organizujących życie. Jeżeli mechanizmy uruchamiane przez rodzinę nie przyniosą rozwiązania, dochodzi do rozpadu systemu, co jest jednoznaczne z separacją lub rozwodem. W Indiach zjawisko rozwodu jest jeszcze stosunkowo mało rozpowszechnione, zwłaszcza w tradycyjnych środowiskach, co związane jest głównie z ostracyzmem, z jakim spotykają się rozwodnicy. Rozwiedziona kobieta wiąże się z utratą honoru członków jej rodziny, często także utratą posagu, który wniosła do rodziny byłego męża. Rozwodnicy mają nikłe szanse na ponowne znalezienie żony.

Za Mieczysławem Plopą przyjmuje się, że dysfunkcje w rodzinie mogą objawiać się poprzez zaburzenia w organizacji, hierarchii, zawiązywanie więzi międzypokoleniowej i koalicji, trudności w przechodzeniu przez kolejne stadia cyklu życia rodzinnego. Główną przyczyną prowadzącą do dysfunkcji w rodzinie są zaburzone więzi emocjonalne. Szczególne znaczenie mają tutaj zaniedbywane obowiązki, lekceważenie bolesnych konfliktów międzyludzkich w rodzinie, brak poszanowania osobistych granic, wadliwa komunikacja w systemie.

Zaburzenia w obrębie hierarchii wyrażają się walką rodziców o władzę, przekazywaniem odpowiedzialności dzieciom lub istnieniem międzypokoleniowych koalicji, które odnoszą się do jednego członka rodziny, będącego na uboczu, z drugim członkiem przeciwko trzeciemu. Ten trójosobowy schemat jest ściśle związany z pojęciem władzy, gdyż rezultatem koalicji jest odebranie władzy jednej osobie i przesunięcie jej w kierunku dwójki będącej razem (Plopa, 2005, s. 30). Jak pisze Stanisław Kawula, dysfunkcyjny system rodzinny przestaje być środowiskiem wychowawczym, stwarzającym sprzyjające warunki rozwoju wszystkim członkom rodziny, a staje się źródłem zagrożeń. Dzieje się tak wskutek występujących w rodzinie negatywnych wzorów zachowań, napięć, konfliktów, przemocy, dezorganizacji strukturalnej rodziny, dezintegracji w sferze więzi emocjonalnych (Kawula, Brągiel, Janke, 2004). Dysfunkcje w systemie, jeżeli nie zostaną dostrzeżone i na-

prawione, mogą doprowadzić do rozpadu systemu. Jest to ostateczny sposób na zachowanie homeostazy w systemie. Rodzina pośredniczy w przekazywaniu akceptowanych w społeczeństwie hinduskim norm i wartości, rodzice, dziadkowie i dalsza rodzina pomagają dzieciom uczyć się, internalizować i rozumieć kulturę, jednocześnie tworząc „wartości rodzinne" charakterystyczne wyłącznie dla danego systemu rodzinnego.

W społeczeństwie patriarchalnym obowiązki kobiet i mężczyzn zostały zdefiniowane już kilkaset lat temu, podobnie jak stosunki między różnymi grupami społecznymi, które poddane były regułom endogamii[1], wspólnoty stołu[2] i ekskluzywizmu zawodowego[3]. Rodzina hinduska stanowi po dziś dzień ścisłą wspólnotę; mocne więzi łączą ze sobą braci, wujów, bratanków, kuzynów, żyjących często albo w jednym domu, albo w kilku domach wybudowanych obok siebie. Wszystkie nieruchomości rodzinne stanowią wspólną własność. Rodzina hinduska jest patriarchalna i patrylinearna, z wyjątkiem Malabaru. Ojciec rządzi domem i administruje wspólnym majątkiem. Do rodziny zalicza się rodziców, dzieci, wnuków, wujów i ich potomków oraz krewnych ze strony męskiej (Basham, 2000).

Podstawową jednostkę systemu społecznego w Indiach stanowi rodzina, a nie poszczególny człowiek. Tak pojmowana rodzinna solidarność, z jednej strony, prowadziła do nepotyzmu i nadużyć, z drugiej – dawała poczucie zabezpieczenia społecznego. Jak podkreśla Arthur L. Basham, posłannictwem kobiety było małżeństwo, a co za tym idzie – opieka nad mężczyznami i dziećmi. „Większość autorytatywnych tekstów prawniczych traktuje kobietę jako istotę permanentnie niepełnoletnią. W wieku dziecięcym znajdowała się pod kuratelą rodziców, jako dojrzała kobieta – pod władzą męża, w latach wdowieństwa – pod opieką synów" (Basham, 2000, s. 188).

Jak trafnie zauważa Anna Sieklucka:

> system patriarchalny nie tylko sprzyja ograniczeniu praw kobiet, podporządkowaniu ich woli i władzy mężczyznom, gloryfikuje też doskonałość i cnotliwość kobiet pozostających w odosobnieniu. Nie ma to na celu dobro kobiet, ale rodziny, a zwłaszcza jej męskich członków. Wymuszona izolacja dziewcząt i kobiet, zasłanianie twarzy i sylwetki oraz podległość normom ustanowionym przez mężczyzn są w dalszym ciągu symbolem honoru i wyznacznikiem statusu nie tylko ich samych, ale całej rodziny. Kobieca seksualność już od najmłodszych lat jest kontrolowana i chroniona przez spokrewnionych z kobietą mężczyzn (Sieklucka, 2008, s. 82).

---

[1] Małżeństwo było prawomocne tylko wewnątrz grupy.

[2] Pokarm przyjmowano tylko od członków tej samej lub wyższej kasty i spożywano go tylko w ich towarzystwie.

[3] Każdy miał wykonywać zajęcie przypisane jego grupie społecznej, jego dźati.

Do chwili obecnej w Radżastanie dostrzec można pozostałość pardy[4], tamtejsze kobiety zakrywają twarz i głowę szerokim szalem lub rąbkiem sari (Browarczyk, 2005, s. 67, 83).

Istotnym aspektem hinduskiego życia rodzinnego jest Purdah (z hindi Parda), „kurtyna" i odosobnienie kobiet. W dużej części północnych i środkowych Indii, szczególnie na obszarach wiejskich, hinduskie i muzułmańskie kobiety przestrzegają skomplikowanych przepisów zasłaniania ciała i unikania publicznych wystąpień, zwłaszcza przed krewnymi i przed obcymi mężczyznami. Praktyki Purdah związane są z wzorami władzy i harmonii w rodzinie. Hinduskie i muzułmańskie obrzędy Purdah różnią się w pewnych kluczowych kwestiach, ale kobieca skromność i przyzwoitość, a także pojęcie honoru rodziny i prestiżu, są nieodłącznym elementem kolektywistycznej rodziny indyjskiej. Ograniczenia Purdah są zazwyczaj silniejsze dla kobiet pochodzących z konserwatywnych rodzin i z wyższych kast. Kobieta powinna ukrywać swoje ciało, a nawet twarz, nosić skromne ubranie i zasłonę, unikać stosunków pozamałżeńskich i poruszać się w miejscach publicznych tylko z męską eskortą.

Hinduskie kobiety pochodzące z konserwatywnych rodzin zasłaniają twarze i milczą w obecności starszego mężczyzny, zarówno w domu, jak i poza nim. Dla muzułmanów szczególnie ważne jest zasłanianie całego ciała, do tego służy burka – czarna „suknia", która szczelnie chroni kobiety przed spojrzeniem obcych. W południowych Indiach Purdah było rzadko praktykowane, z wyjątkiem niektórych grup mniejszościowych. Zwyczaj Purdah jest nadal praktykowany na północy, zniknął jedynie w postępowych rodzinach.

Jak zauważono w wielu badaniach naukowych, decyzje o wysłaniu jedynie syna do szkoły wynikają z przekonania, że to na nim spocznie obowiązek opieki nad starszymi rodzicami. Tak rozpatrywany podział ról jawi się jako swoista inwestycja rodziców w swoją emeryturę. Dziewczynki uważa się za przeznaczone do małżeństwa i opieki nad teściami, a więc rodziną męża. Uważa się je za „parayadhan" (bogactwo, które należy do innego). Ich prawdziwy dom znajduje się w rodzinie męża. W konsekwencji ta stara tradycja przyczynia się do niedoinwestowania w edukację dziewcząt. W tradycyjnym społeczeństwie indyjskim nadal przeważa pogląd, że praca kobiet sprowadza się tylko do sfery domowej, która nie wymaga zbyt dużej wiedzy szkolnej. Od najmłodszych lat dziewczynki są przygotowywane do wypełniania obowiązków domowych, takich jak gotowanie i opieka nad rodzeństwem. Zadania te mają wprowadzić je do roli matki i żony w niedalekiej przyszłości. Takie postrzeganie roli

[4] Parda – muzułmański obyczaj odosobnienia kobiet, który od XVI wieku był przyjmowany jako znak prestiżu społecznego przez wyższe warstwy społeczeństwa, w tym również wyznawców hinduizmu. Kobiety mieszkały w oddzielnej części domostwa, ich kontakt ze światem zewnętrznym był bardzo ograniczony i ściśle kontrolowany przez męskich członków rodziny. *Parda* z języka perskiego dosłownie oznacza zasłonę.

kobiety sprawia, że młode dziewczynki nie tylko nie są zapisywane do szkół, lecz są wręcz dyskryminowane przez samych rodziców, którzy traktują je jako dodatkową parę rąk do pracy. W przyszłości zaś są wykorzystywane przez teściowe jako darmowe sprzątaczki. Przekazywanie negatywnych wzorców życia rodzinnego z pokolenia na pokolenie nie może zostać przerwane w XXI wieku nawet przez edukację. Kształcenie córki jest inwestycją w jej przyszłość na rynku matrymonialnym; im lepsze wykształcenie, tym bogatszy mężczyzna się nią zainteresuje. Po znalezieniu męża dziewczyna jednak przerywa edukację, a jej rola sprowadza się do wychowywania dzieci i „obsługiwania" rodziny męża. Ostatnio coraz częściej wśród lepiej wykształconych warstw społeczeństwa można spotkać się z przekonaniem, że im lepiej wykształcona żona, tym bardziej wykształcone będą w przyszłości jej dzieci. Niestety ma to też swoje negatywne strony, gdyż za lepiej wykształconego męża rodzina dziewczyny musi wnieść większy posag. Tradycyjne małżeństwo jest kojarzone przez rodziców pary młodej po odbyciu wielu narad, zbadaniu wróżb i horoskopów. W Indiach do dziś żywa jest tradycja posagu, który wpłacają rodzice panny młodej rodzinie nowożeńca. Najczęściej jest to określona suma pieniężna i podarunki, takie jak samochód, sprzęt RTV i AGD. Wielkość wiana zależy od pochodzenia kastowego pana młodego, jego statusu społeczno-ekonomicznego, lat jego nauki, rodzaju zdobytego wykształcenia (Łodziński, 1993). W 1929 roku wprowadzono minimalny wiek zawierania małżeństw: 21 lat dla mężczyzn i 18 lat dla kobiet. Ponieważ jednak nie karano za łamanie tego prawa, nikt go nie przestrzegał. Nie unieważniano także małżeństw zawartych przez dzieci. Dopiero w 2006 roku dano dzieciom możliwość anulowania małżeństwa zawartego w przypadku, gdy nie osiągnięto minimalnego wieku umożliwiającego zawarcie ślubu. Niestety w Indiach nagminne jest preparowanie świadectw urodzenia i wpisywanie dat wygodnych dla rodziców. Stany, gdzie odnotowuje się największy odsetek małżeństw nieletnich w Indiach, to: Bihar, Radżastan, Jharkhand, Uttar Pradesh, Bengal Zachodni, Madhya Pradesh, Andhra Pradesh, Karnataka (UNICEF/UNESCO, 2014).

Zgodnie z teorią rodziny jako systemu niepiśmienność jednego członka rodziny wpływa na inne podsystemy rodzinne, co prowadzi do przekonania, że to sprawa całej rodziny, której skutki odczuwają wszyscy. W związku z tym pomyślna alfabetyzacja jednego z członków systemu narusza homeostazę rodziny i wywiera wpływ na procesy komunikacyjne tworzące system społeczny rodziny. Jak sugeruje Ewa Przybylska, opanowanie umiejętności pisania i czytania przez dziewczynkę lub kobietę stanowi potencjalne zagrożenie dla całego centralnego układu relacji międzyludzkich tej kobiety. Jej chęć emancypacji, uniezależnienia się od rodziców lub męża budzi obawy członków rodziny, którzy przywykli do jej deficytu, co więcej – na nim budowali relacje rodzinne. Piśmienność kobiety chwieje systemem rodzinnym, zmuszając jego członków do zredefiniowania ról rodzinnych (Przybylska, 2014, s. 406).

Pozycja kobiety w Indiach

Pozycja kobiety w Indiach uzależniona jest od regionu, co wynika z faktu, iż w najbardziej zacofanych gospodarczo regionach trwalsze są wpływy patriarchatu i kultury muzułamńskiej. Północne stany Radżastan, Harijana, Bihar, Madhja Pradeś i Uttar Pradeś należą do najbardziej zacofanych, zaś Karnataka, Kerala, Tamil Nadu i Andhra Pradeś na południu do najmniej (Browarczyk, 2005, s. 65). Charakterystyczną cechą indyjskiego profilu demograficznego jest niedobór kobiet. Na 1000 mężczyzn przypadają 933 kobiety. Brak kobiet to wynik działań podejmowanych przez Hindusów, od dzieciobójstwa po zaniedbywanie i mordowanie młodych synowych. W XXI wieku wzrosła liczba aborcji dokonywanych na skutek ustalenia płci podczas badań prenatalnych. W 1994 roku parlament uchwalił akt zakazujący aborcji dokonywanej na podstawie płci płodu, ale przy powszechnej korupcji tego typu rozwiązania prawne nie zatrzymają procederu. Narodziny córki są obciążeniem dla rodziców, ponieważ nie stać ich na posag przy wydawaniu jej za mąż. Analfabetyzm kobiet jest kolejnym wskaźnikiem ich zaniedbania w indyjskim społeczeństwie. Zgodnie ze spisem z 2001 roku około 46% kobiet było niepiśmiennych. Życie w tradycyjnej indyjskiej wiosce nie zachęca dziewczynek do nauki, a edukacja córki lub synowej uważana jest za niepotrzebną. Pożądanym potomstwem są synowie, gdyż rodzice na starość oczekują od nich wsparcia (Browarczyk, 2005, s. 65). Matriarchalne południe Indii stosuje z powodzeniem antykoncepcję i ma mniejszy odsetek śmiertelności wśród kobiet. Na północy, będącej ostoją patriarchatu, nawet dziesięcioletnie dziewczynki wydawane są za mąż tylko po to, by rodzić dzieci, dopóki nie uda im się wydać na świat syna. To właśnie patriarchalne postrzeganie kobiet jako rodzicielek i niezezwalanie na antykoncepcję jest dużą przeszkodą w planowaniu rodziny (Rothermund, 2010, s. 216). W Indiach nadal praktykuje się zakazane prawnie małżeństwa dzieci, ponieważ ubogie rodziny nie muszą wtedy gromadzić posagu lub jest on niewielki. Zamążpójście przed osiągnięciem dojrzałości płciowej daje gwarancję „czystości". System patriarchalny nie tylko sprzyja ograniczeniu praw kobiet, podporządkowaniu ich woli i władzy mężczyznom, lecz także gloryfikuje doskonałość i cnotliwość kobiet pozostających w odosobnieniu. Nie ma to na celu dobra kobiet, ale rodziny, a zwłaszcza jej męskich członków. Wymuszona izolacja dziewcząt i kobiet, zasłanianie twarzy i sylwetki oraz podległość normom ustanowionym przez mężczyzn są w dalszym ciągu symbolem honoru i wyznacznikiem statusu nie tylko ich samych, lecz całej rodziny. Kobieca seksualność już od najmłodszych lat jest kontrolowana i chroniona przez spokrewnionych z kobietą mężczyzn (Sieklucka, 2008, s. 82).

Wykształcenie ma również wpływ na różnice w poziomie bezrobocia wśród kobiet na terenach miejskich i wiejskich. Wykształcone kobiety z obszarów wiejskich mają o wiele gorsze możliwości podjęcia pracy niż kobiety z miast. Trend ten jest od-

wrotny w przypadku ogólnego bezrobocia, gdzie wśród kobiet mieszkających w miastach rejestruje się wyższy poziom bezrobocia niż u kobiet wiejskich. To pokazuje różnicę w charakterze pracy dostępnej na rynku i preferowanej przez kobiety wykształcone i niewykształcone. Warte odnotowania jest, że w przypadku kobiet zamężnych status ekonomiczny odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu pracy. Zamężne kobiety z biednych rodzin są zmuszone podjąć pracę, nawet jeśli jest ona poniżej ich kompetencji i oczekiwań. To pokazuje, że obowiązki rodzinne zmuszają mężatki do podjęcia pracy zarobkowej (Sebastian, Navaneethan, 2005, s. 3-18). Co interesujące, kobiety, których mężowie dosyć dobrze zarabiają, decydują się na pozostanie w domu i nie podejmują żadnej pracy nawet przez całe swoje życie. Zatrudniają służące i ich jedynym zajęciem jest wychowywanie dzieci.

Joint Family System. Rodzina połączona

Więzi rodzinne w kulturze hinduskiej są nadal bardzo silne, co jest jedną z cech charakterystycznych dla całego subkontynentu indyjskiego. Tradycyjnym wzorcem rodziny w Indiach jest rodzina połączona, patriarchalna, zaszczepiona na gruncie hinduskim najprawdopodobniej przez plemiona Arjów. Już w czasach wedyjskich istniała tradycja zamieszkiwania we wspólnym domu kilku rodzin pochodzących od tego samego przodka. W czasach Czandragupty, około 300 roku p.n.e., tego typu wspólnota rodzinna była powszechna na tym terenie. W komentarzu do pism świętych Mitakshara ramy prawne dla tego typu rodzin zostały skrystalizowane. Przez ponad tysiąc lat ogólna struktura rodziny hinduskiej, prawa i obowiązki poszczególnych członków rodziny wobec siebie pozostały niezmienne. Tradycyjna indyjska rodzina składa się z kilku par małżeńskich spokrewnionych ze sobą i ich dzieci, które mieszkają razem we wspólnym gospodarstwie domowym. Idea pokrewieństwa i kult przodków w hinduizmie uczyniły z rodzinny połączonej złożoną organizację zaspokajającą nie tylko duchowe, lecz także ekonomiczne potrzeby (*Family types. 3 main*…).

Pauline Kolenda wyróżniła następujące typy rodziny połączonej:

– połączona rodzina składająca się z dwóch lub więcej par małżeńskich, pomiędzy którymi występuje więź pokrewieństwa, np. rodzeństwo. Pod jednym dachem zamieszkuje dwóch lub więcej braci ze swoimi rodzinami,
– uzupełniona rodzina połączona, w skład której wchodzą jeszcze niezamężne, owdowiałe lub rozwiedzione siostry,
– linearna rodzina połączona składająca się z rodziców i żonatych synów lub zamężnych córek,
– uzupełniona linearna rodzina połączona, gdzie do kilku rodzin nuklearnych dołączyć mogą krewni, np. owdowiała lub rozwiedziona siostra, która mieszka z ro-

dzicami i rodziną brata. Do takiej rodziny dołączyć mogą jeszcze dzieci i dalecy kuzyni (Kolenda, 1987).

Z tego typu rodzinami mamy do czynienia nie tylko w Indiach, lecz także na całym świecie. To, co charakterystyczne dla Indii, to fakt, że tego typu rodziny są bardzo cenione w tym kraju, stanowią pewien ideał. Oczywiście Hindusom nie udało się uniknąć przekształceń strukturalnych na skutek modernizacji czy industrializacji. Rodzina nuklearna zamienia się w połączoną, w momencie kiedy synowa zamieszka z teściami i rodzi dzieci, które dalej mieszkają z dziadkami. Następnie kolejny syn w rodzinie się żeni i także zamieszkuje z rodzicami i rodziną brata. Wraz z rozrastaniem się rodziny ojciec jako jej głowa staje się spoiwem łączącym wszystkich członków. Jak zauważa K. Ishwaran w swoich badaniach prowadzonych w latach 80. XX wieku, najczęściej rozpad rodziny następuje w chwili śmierci ojca, a rodzina zaczyna się dzielić na mniejsze grupy (*Changing family structure*…).

Funkcjonowanie rodziny połączonej w trakcie trwania pandemii COVID-19

Wraz z pojawieniem się COVID-19 w marcu 2020 roku w Indiach wprowadzono *lockdown*. Zamknięte zostały szkoły, centra handlowe, bazary, fabryki, biura. Przestały jeździć pociągi i wstrzymano ruch lotniczy. Pracowali tylko lekarze, policja, straż pożarna i właściciele małych sklepików spożywczych. Z badań Ashmeet Bhamrah wynika, że w trakcie zamknięcia całego kraju po 24 marca 2020 roku wzmocniły się tylko nierówności w społeczeństwie, takie jak dyskryminacja kobiet, dyskryminacja niedotykalnych i niepełnosprawnych, lecz przede wszystkim ubóstwo.

Indyjski system wartości charakteryzują kolektywizm, zgodność z normami, szacunek dla władzy, samokontrola emocjonalna, dążenie do uznania rodziny, pokora, hierarchiczny charakter relacji i unikanie wstydu. Indyjska połączona rodzina to wyjątkowa instytucja, która kultywuje wartości nieznane w rodzinach nuklearnych. Wartości te pomagają w przetrwaniu izolacji w czasie kwarantanny. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Ruchi Pandey, Gyanesh Tiwari i Promod Rai, respondenci żyjący w rodzinach połączonych łatwiej radzą sobie z izolacją w czasie pandemii:

> Mam szczęście, że mam rodzinę w tym krytycznym momencie życia, nie wyobrażam sobie życia bez nich; przynajmniej mam paru ludzi, z którymi mogę pogawędzić, pobawić się, podrażnić, to jedyna rzecz, która pomaga mi funkcjonować w tym krytycznym okresie. Obecność z rodzicami i rodzeństwem sprawia, że czuję się szczęśliwsza.

> Mój ojciec pomógł mi przezwyciężyć niepokój, jest taki spokojny, uświadomił mi co ważne, skłonił mnie do skupienia się na pracy. Jego zaufanie odegrało wielką rolę, jestem mu wdzięczna i naprawdę wierzę w to, że połączona rodzina jest rodzajem błogosławieństwa w życiu i osobiście tego doświadczyłem podczas COVID-19, ponieważ zwykle trzymamy się z dala od rodziców. Bóg jeden wie, co by się stało, gdybym miał żyć samotnie i utknąć w czasie COVID-19 z dala od mojej rodziny, nie mogę sobie nawet wyobrazić. Strasznie jest nawet o tym myśleć (Pandey, Triwari, Rai, 2021).

Badania nad rodzinami nuklearnymi i połączonymi prowadzonymi w czasie kwarantanny w Pendżabie przez grupę indyjskich badaczy wykazały, że objawy pogorszenia zdrowia psychicznego dzieci, takie jak lęk, depresja, złość i irytacja, są związane z powierzchnią domu, statusem społeczno-ekonomicznym rodziny połączonej i kwalifikacjami matki. Te parametry były również silnie skorelowane z innymi czynnikami, takimi jak zwiększone wykorzystanie sprzętu elektronicznego, telewizora, telefonu komórkowego, komputera i laptopa. Odnotowano, że kłótnie wśród dzieci nasilały się przy słabych kwalifikacjach matki. Wzrost liczby dzieci w rodzinie mógłby jednak prowadzić wśród nich do zaostrzonych kłótni. Zaobserwowano również, że kwalifikacje matki odgrywają kluczową rolę w utrzymaniu zdrowia dzieci i motywowaniu ich do wychodzenia z domu (Sama i in., 2021).

Rodziny połączone zdaniem naukowców indyjskich posiadają więcej zasobów, by pozytywnie zaangażować dzieci do nauki, ćwiczeń i rozrywki w porównaniu z rodziną nuklearną. Kładą większy nacisk na rozwiązywanie konfliktów pomiędzy dziećmi, wzbudzanie w nich pozytywnych emocji, zaangażowanie i wsparcie emocjonalne. Rodziny również różniły się w zakresie nawyków żywieniowych i ćwiczeń fizycznych dzieci. Członkowie połączonych rodzin spędzali więcej czasu na zabawach z dziećmi, mieli większą kontrolę nad nawykami snu, oglądania telewizji i innymi zajęciami dzieci w porównaniu do rodzin nuklearnych (Tiwari i in., 2021). Badacze tego zjawiska odnotowali znaczące różnice w sposobie, w jaki oba typy rodziny radziły sobie z postrzeganiem zagrożnia życia, dobrobytu i ogólnej egzystencji spowodowanego pandemią. Wydaje się, że połączone rodziny poświęcają swoim członkom więcej czasu i zapewniają więcej mechanizmów ochronnych potrzebnych do łagodzenia negatywnych skutków pandemii w porównaniu do rodzin nuklearnych (Tiwari i in., 2021).

W badanych rodzinach wspólne zamieszkiwanie kilku pokoleń prowadziło do transmisji koronawirusa z najmłodszych mieszkańców domu na najstarszych. W rodzinie B Ashish – lat 25, pół roku po ślubie – zaraził wszystkich jej członków: rodziców i dziadków, którzy trafili do szpitala pod respirator. Niestety najpierw umarł zarażony mężczyzna. Nikt z rodziny nie był obecny na jego pogrzebie, co stanowiło

dla nich dodatkową traumę. Po kilku tygodniach spędzonych w szpitalu zmarł dziadek, będący głową rodziny. Tragedia rodzinna dotknęła wszystkich jej członków, począwszy od młodej wdowy, która ma nikłe szanse w kulturze indyjskiej na znalezienie kolejnego męża, skończywszy na ojcu, który stracił gwarancję spokojnej starości, a ciągłość rodu została przerwana.

W rodzinie P, w której również doszło do tragedii, syn przyjechał z Wielkiej Brytanii zaopiekować się chorymi na COVID-19 rodzicami. Niestety sam się zaraził i zmarł, czyniąc sierotą córkę mieszkającą w Londynie. Z powodu choroby jego rodzice nie mogli uczestniczyć w pogrzebie, a żona nie mogła przylecieć z córką.

Dla Hindusów ceremonia pogrzebowa jest niezwykle ważna. Najważniejszą osobą jest najstarszy syn zmarłego lub krewny płci męskiej. To jego obowiązkiem jest podpalenie stosu pogrzebowego podczas kremacji, a potem jego trzykrotne okrążenie i polewanie świętą wodą. Po kremacji zbiera się prochy zmarłego i wrzuca do Gangesu. W badanych rodzinach właśnie niemożność godnego pożegnania zmarłego stanowiła największą traumę. Zwłoki zostały spalone przez nieznane osoby w nieznanym miejscu. Rodziny nie dostały prochów, by wrzucić je do świętej rzeki. Wszystko podyktowane było walką z pandemią.

Kolejnym problemem było odcięcie osób starszych od pozostałych członków rodziny. W rodzinie P, by chronić dziadków, córki kupiły kamery i tylko przez komunikatory kontaktowały się z rodzicami. Jedzenie i potrzebne rzeczy zostawiały przez kilka miesięcy pod drzwiami ich pokoju. Takie przymusowe odosobnienie w domu pełnym ludzi było dla nich traumatyzującym wydarzeniem. Pozytywne relacje z członkami rodziny mogą pomóc w przezwyciężeniu strachu w czasie pandemii, zabić nudę. Wywiady z osobami pozostającymi w izolacji przez dłuższy czas wykazały, że tylko rozmowy *online* były w stanie pomóc im zachować równowagę emocjonalną.

Nowy porządek społeczny, który nastał wraz z pojawieniem się pandemii koronawirusa, może stać się początkiem końca jednej z najtrwalszych praktyk kulturowych Indii – życia w rodzinach połączonych. Problem polega na tym, że do zmiany w tradycyjnym modelu rodziny dochodzi w czasie, gdy osoby starsze są szczególnie podatne na wirusa i potrzebują opieki. Młodsi Hindusi, którzy stopniowo powracają do pracy, nie chcą narażać swoich starszych krewnych na infekcję. Jedyna metoda, będąca kluczową w spłaszczeniu krzywej COVIDa-19, czyli dystans społeczny, jest niemożliwa do osiągnięcia w dużych rodzinach. Jednocześnie Indie nie są w stanie przetestować każdej osoby z objawami, w związku z czym jedynym sposobem ochrony siebie i swojej rodziny jest odizolowanie się. Będzie to możliwe, jeśli mieszkają oni na różnych piętrach tego samego domu lub będą mieli wystarczająco dużą przestrzeń. Niestety nie każda osoba mieszka w swoim pokoju, przez co w obawie o zdrowie starszych krewnych, wielu musiało jak najszybciej wyprowadzić się z domu. Co interesujące, dla wielu młodych Hindusów, otoczonych krewnymi i służbą, była to szkoła

życia. Bez sprzątaczki i kucharki musieli nauczyć się wykonywania prac domowych. Również rodziny, które obawiały się o swoje zdrowie, musiały zwolnić z pracy całe zastępy służących, szoferów, kucharzy (Sood, 2020).

Podsumowanie

Od kilkunastu miesięcy Hindusi żyją w nowej rzeczywistości spowodowanej pandemią COVID-19. Do 15 lipca 2021 roku zachorowało w Indiach ponad 30 milionów osób, z czego ponad 400 tysięcy zmarło. Zamknięcie w domach dzieci i dorosłych wywarło ogromny wpływ na całe społeczeństwo. Zarówno rodziny nuklearne, jak i połączone musiały uruchomić wiele mechanizmów obronnych pozwalających na zachowanie homeostazy i przystosowanie się do nowych warunków życia. Najważniejszym zadaniem na przyszłość jest zapewnienie wszystkim członkom rodziny pomocy w powrocie do normalnego funkcjonowania. Dla wielu osób, które straciły bliskich, będzie to z pewnością niemożliwe. Podsumowując, należy zauważyć, że skutki pandemii dla rodzin połączonych mogą być długotrwałe, należy więc baczniej przyglądać się temu zjawisku, zwłaszcza, że wirus nadal mutuje i naukowcy przewidują kolejne fale pandemii na świecie. Można mieć tylko nadzieję, że to właśnie rodziny połączone będą stanowiły lekarstwo na samotność, frustrację, lęk w tych trudnych czasach dla wszystkich Hindusów.

Bibliografia

Augustine, J.S. (1982). *The Indian family in transition*. New Delhi: Vikas Publishing House.

de Barbaro, M. (1999). *Struktura rodziny.* W: M. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (ss. 45-55). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Basham, A.L. (2000). *Indie: Od początku dziejów do podboju muzułmańskiego*. Warszawa: PIW.

Browarczyk, M. (2005). *Wybrane aspekty sytuacji kobiet w Indiach współczesnych.* W: E. Pakszysz (red.), *Międzykulturowe i interdyscyplinarne badania feministyczne: Daleki – Bliski Wschód: Współczesność i prehistoria* (ss. 65-98). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Chadda, R.K., Deb, K.S. (2013). Indian family systems, collectivistic society and psychotherapy. *Indian Journal of Psychiatry, 55*, 299-309. DOI: 10.4103/0019-5545.105555.

Chekki, D. (1996). Family values and family change. *Journal of Comparative Family Studies*, 27 (2), 409-413.

Changing family structure. Pobrano 10.07.2021 z: http://www.dspmuranchi.ac.in/pdf/Blog/Unit-7.pdf.

Family types: 3 main types of family. Pobrano 10.07.2021 z: https://www.sociologydiscussion.com/social-groups/family-types-3-main-types-of-family-sociology/2848.

Ishwaran, K. (1974). Interdependence of the elementary and extended family. W: G. Kurian (red.), *The family in India: A regional view* (ss. 163-178). Paris: Mouton, The Hague.

Joint family culture in India: Meaning, characteristics, merits, demerits. Pobrano 10.07.2021 z: https://www.sociologydiscussion.com/family/joint-family-culture-in-india-meaning-characteristics-merits-demerits/2256.

Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. (2004). *Pedagogika rodziny, obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kolenda, P. (1987). *Regional differences in family Structure in India*. Jaipur: Rawat Publications.

Łodziński, S. (1993). *W dążeniu do równości: Edukacja i struktura społeczna w Indiach w okresie 1947-1990*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Neki, J.S. (1992). Confidentiality, secrecy, and privacy in psychotherapy: Sociodynamic considerations. *Indian Journal of Psychiatry*, *34*, 171-173.

Pandey, R., Tiwari, G., Rai, P. (2021), *The Independent and interdependent self-affirmations in action: Understanding their dynamics in India during COVID-19*. DOI: 10.22541/au.158958018.83880224.

Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: Teoria i badania*. Elbląg: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Przybylska, E. (2014). *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*. Toruń: Wydaw. Naukowe UMK.

Rothermund, D. (2010). *India: Nowa azjatycka potęga*. Warszawa: Wydaw. Akademickie Dialog.

Sama, B.K., Kaur, P., Thind, P.S., Verma, M.K., Kaur, M., Singh, D.D. (2021). Implications of COVID-19-induced nationwide lockdown on children's behaviour in Punjab. *Child: Care, Health and Development*, *47*, 128-135. DOI: 10.1111/cch.12816.

Sebastian, A., Navaneethan, K. (2005). *Gender, education and work, determinants of women's employment in Kerala.* Trivandrum: Centre for Development Studies.

Sieklucka, A. (2008). *Równouprawnienie kobiet w sikhizmie*. W: D. Chmielowska, B. Grabowska, E. Machut-Mendecka (red.), *Być kobietą w Oriencie* (ss. 77-92). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.

Sonawat, R. (2001). Understanding families in India: A reflection of societal changes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *17 (2),* 177-186. DOI: 10.1590/S0102-37722001000200010.

Sood, S. (2020). COVID-19 could spell the end of the joint family in India: That's the harsh reality. *The Print*. Pobrane z: https://theprint.in/opinion/pov/COVID-19-could-spell-the-end-of-the-joint-family-in-india-thats-the-harsh-reality/423290.

Tiwari, G.K., Tiwari, R.P., Pandey, R., Ray, B., Dwivedi, A., Sharma, D.N., Singh, P., i. in. (2021). *The life outcomes of children during COVID-19. Exploring the protective roles of the joint and nuclear families in India*. DOI: 10.22541/au.159769493.33057412.

Unicef/Unesco (2014). *All in school. Global Initiative on out- of- school children. A situational study of India.* New Delhi: Unicef/ Unesco Institute for Statistics.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.177.186

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 14.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Barbara GRABOWSKA*
Wiktoria MALAWSKA**
Luba ŚLÓSARZ***

Zachowania zdrowotne u uczniów klas licealnych w czasie pandemii COVID-19

Health-promoting behaviours of middle and high school students during the COVID-19 pandemic

Abstrakt

Wprowadzenie. Odżywianie jest jednym z kluczowych elementów kształtowania zachowań prozdrowotnych. Drugi, bardzo ważny aspekt stanowi codzienna aktywność fizyczna, która niesie za sobą wiele korzyści dla zdrowia. Ważną rolę w procesie kształtowania nawyków prozdrowotnych odgrywa rodzina. Im więcej prozdrowotnych zachowań młodzi ludzie nauczą się w domu rodzinnym, tym większa szansa, że będą je stosowali w życiu dorosłym.

Cel. Zbadanie występowania zachowań prozdrowotnych u uczniów klas licealnych.

* **e-mail: barbara.grabowska@umed.wroc.pl**
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
Wroclaw Medical University, Bartla 5, 51-618 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0001-7466-1280

** **e-mail: wiktoria.malawska@student.umed.wroc.pl**
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
Wroclaw Medical University, Bartla 5, 51-618 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0003-2020-2403

*** **e-mail: luba.jakubowska@umed.wroc.pl**
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
Wroclaw Medical University, Bartla 5, 51-618 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-0507-6595

Materiały i metody. Badaniem objęto 551 uczniów. Badanie przeprowadzono na przełomie lutego i marca 2021 roku w formie internetowej ankiety w programie Formularze Google. Wykorzystano kwestionariusz własnego autorstwa oraz Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej IPAQ – wersja krótka.
Wyniki. Prawie połowa badanych uczniów kilka razy w tygodniu jada słodycze. Badania wykazały, że płeć może istotnie różnicować nastolatków pod względem zachowań zdrowotnych. Zdecydowanie więcej chłopców (7,9%) niż dziewcząt (3,1%) sięga po *fast-foody* kilka razy w tygodniu. Istotnie częściej ryby spożywają chłopcy. Istotnie więcej chłopców niż dziewcząt sięga po gazowane napoje kilka razy dziennie lub codziennie.
Wnioski. Ponad połowa (51%) uczniów wykazuje umiarkowany poziom aktywności fizycznej, 34,1% – wysoki, zaś 14,9% – niski. Dziewczęta prezentują więcej zachowań prozdrowotnych oraz istotnie częściej niż chłopcy stosują dietę. Chłopcy spożywają istotnie mniej owoców niż dziewczęta. Pandemia COVID-19 ma wpływ na zmniejszenie się aktywności fizycznej wśród uczniów.

***Słowa kluczowe*:** uczniowie, zachowania zdrowotne, odżywianie, aktywność fizyczna

Abstract
Introduction. Nutrition is one of the key elements of shaping health-promoting behaviours. One of the most important health-promoting behaviours is physical activity, which brings numerous health benefits. Family plays a crucial role in forming health behaviours: the more health-promoting behaviours young people learn at home, the higher the chance is of them continuing these behaviours in their adult lives.
Aim. Researching the presence of health-promoting behaviours among middle and high school students.
Materials and method. 551 students participated in the research. The research was conducted with the use of an online questionnaire in Google Forms. It was conducted in February and March 2021. A questionnaire developed by the author was employed, as well as the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ – short version).
Results. Nearly half of the research participants ate sweets a few times a week. Research has shown significant differences in health behaviours between genders. Significantly more boys (7.9%) than girls (3.1%) ate fast food a few times a week. Boys ate fish significantly more often. Significantly more boys than girls consumed fizzy drinks a few times a week or every day.
Conclusions. Over half (51%) of the students were moderately physically active. 34.1% were highly physically active, and the physical activity of 14.9% is low. Girls showed more health-promoting behaviours than boys. Girls went on a diet significantly more often than boys. Boys consumed significantly less fruit than girls. The COVID-19 pandemic led to decrease in physical activity among students.

Keywords: students, health-promoting behaviours, nutrition, physical activity

Wprowadzenie

Odżywianie jest jednym z kluczowych elementów kształtowania zachowań prozdrowotnych (Ciborowska, Rudnicka, 2014). Młode osoby, które odżywiają się niezdrowo, stwarzają zagrożenie dla właściwego rozwoju swojego organizmu. Niezdrowe odżywianie nie tylko rzutuje na okres dojrzewania, lecz także wpływa na problemy pojawiające się w wieku dorosłym. Młodzież zaczyna eksperymentować ze sposobem odżywiania, mimo że często nie ma dostatecznej wiedzy żywieniowej. Po pierwsze, chce zmienić coś w swoim wyglądzie, po drugie – wpasować się we wzorce kreowane przez rówieśników oraz media. Nieprawidłowe odżywianie może mieć wpływ na występowanie chorób cywilizacyjnych, takich jak: otyłość, nadciśnienie tętnicze (Bochenek, Grabowiec, 2013; Sosińska, Kowalik, Kopański, Brukwicka, Wojciechowska, Furmanik, 2012; Komorowska-Szczepańska, Kaczmarska, 2017).

Bardzo ważnym zachowaniem prozdrowotnym jest codzienna aktywność fizyczna, która niesie za sobą wiele korzyści. Wpływa ona na wskaźnik prawidłowej masy i gęstości kości, na utrzymanie odpowiedniej masy ciała i ciśnienia krwi oraz prawidłowych wartości profilu lipidowego krwi, pomaga w zapobieganiu rozwinięcia się cukrzycy typu II oraz insulinooporności. Aktywność fizyczna istotnie wpływa na pracę mózgu, na proces zapamiętywania, poprawę wyników w nauce, rozwój funkcji poznawczych oraz na zdrowie psychiczne i lepsze ogólne samopoczucie (WHO, 2020).

Cel badań

Celem badań była charakterystyka zachowań prozdrowotnych uczniów klas licealnych. W badaniu skupiono się na takich zmiennych, jak: stosowanie specjalnej diety, spożywanie korzystnych (owoców i warzyw, ryb, wody) oraz niekorzystnych (napojów gazowanych, żywności przetworzonej i słodyczy) dla zdrowia produktów. Ponadto sprawdzono poziom aktywności fizycznej jako istotnego wskaźnika zachowań prozdrowotnych.

Materiały i metody

Badaniem objęto 551 uczniów pierwszych, drugich, trzecich oraz czwartych klas licealnych z dwóch losowo wybranych szkół na terenie miasta Wałbrzych. Grupa składała się z 322 dziewcząt i 229 chłopców. Wiek badanych zawierał się w przedziale 16–19 lat.

Badanie przeprowadzono na przełomie lutego i marca 2021 roku w formie internetowej ankiety w programie Formularze Google. Wykorzystano kwestionariusz własnego

autorstwa oraz Międzynarodowy Kwestionariusz Aktywności Fizycznej IPAQ – wersję krótką. Analizę statystyczną wykonano przy użyciu pakietu Statistica ver. 13,1.

Badanie uzyskało aprobatę Komisji Bioetycznej Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu Opinią Komisji Bioetycznej nr KB – 134/2021.

Wyniki

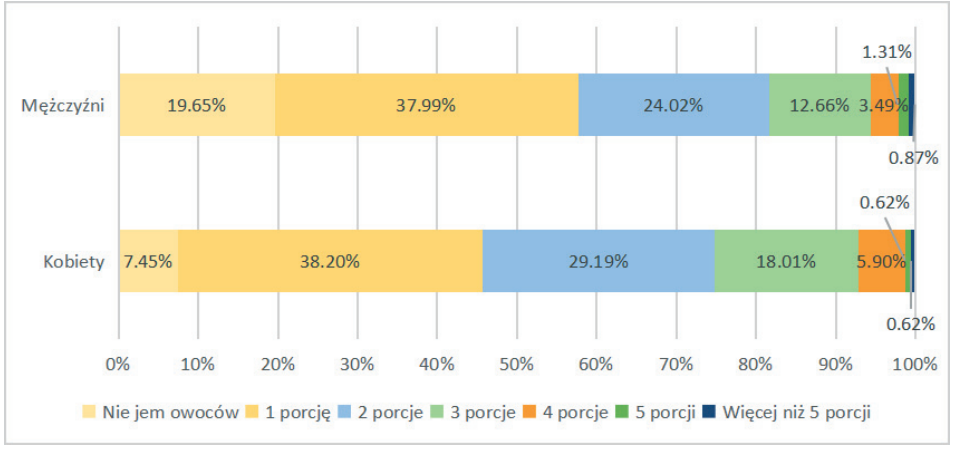
Badając zachowania prozdrowotne adolescentów, skoncentrowano się na zachowaniach związanych z żywieniem oraz z aktywnością fizyczną. Pierwszy obszar obejmował stosowanie specjalnej diety oraz spożywanie takich produktów, jak: owoce, warzywa, woda, gazowane napoje, posiłki typu fast-food, słodycze, ryby. Przy badaniu aktywności fizycznej sprawdzano natomiast jej poziom (wysoki, umiarkowany, niski) oraz korelację poziomów aktywności z płcią i wiekiem.

Stosowanie diety

Analizy wykazały, że częściej dietę stosują dziewczęta (30,1%) niż chłopcy (20,5%). Związek między płcią a stosowaniem diety jest istotny statystycznie ($p = 0{,}01148$).

Spożywanie owoców

Chłopcy spożywają istotnie mniej owoców niż dziewczęta. Jednocześnie odsetek chłopców niespożywających owoców w ogóle (19,6%) jest istotnie wyższy niż dziewcząt (7,45%) (wykres 1). Wykazany został istotny statystycznie ($p = 0{,}00119$) związek w liczbie spożywanych porcji owoców.

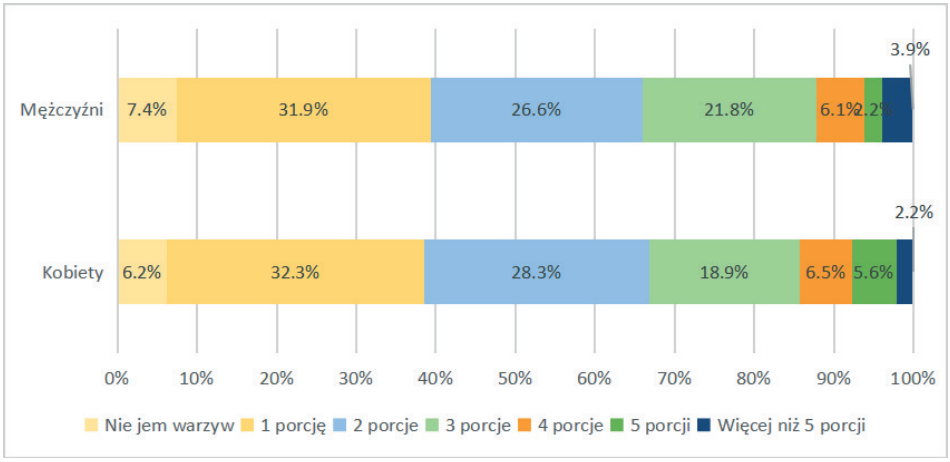


Wykres 1. Liczba spożywanych porcji owoców wśród kobiet i mężczyzn.

Źródło: Badania własne.

Spożywanie warzyw

Najwięcej dziewcząt (32,3%) oraz chłopców (31,9%) zjada jedynie 1 porcję warzyw w ciągu dnia (wykres 2). Nie wykazano istotnego statystycznie związku między płcią a liczbą spożywanych porcji warzyw.



Wykres 2. Ilość spożywanych porcji warzyw wśród kobiet i mężczyzn.

Źródło: Badania własne.

Woda

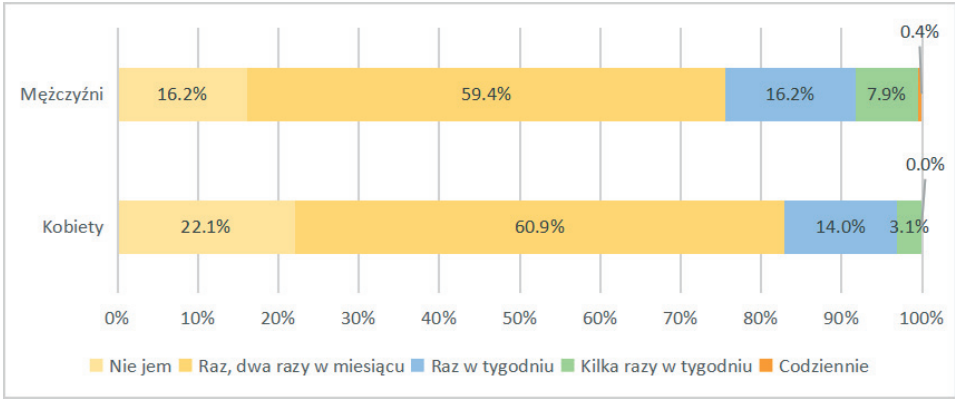
Najwyższy odsetek dziewcząt (30,1%) wypija 1–1,5 litra wody, przy czym najwyższy odsetek chłopców (27,1%) wypija 1,5–2 litry wody. Nie wykazano istotnego statystycznie związku między ilością wypijanej wody a płcią.

Gazowane napoje

Istotnie więcej chłopców niż dziewcząt sięga po gazowane napoje kilka razy dziennie lub codziennie. Aż 41,9% kobiet nie spożywa napojów gazowanych. Wykazany został istotny statystycznie ($p = 0{,}00179$) związek między częstością spożywanych napojów gazowanych a płcią.

Produkty niewymagające przygotowywania (fast-food)

Istotnie więcej dziewcząt (22,1%) niż chłopców (16,2%) nie spożywa fast-foodów. Zdecydowanie więcej chłopców (7,9%) niż dziewcząt (3,1%) sięga po nie kilka razy w tygodniu (wykres 3). Wykazany został istotny statystycznie ($p = 0{,}03708$) związek między częstością spożywanych fast-foodów a płcią.



Wykres 3. Częstość spożywania fast-foodów wśród kobiet (n = 322) i mężczyzn (n = 229).

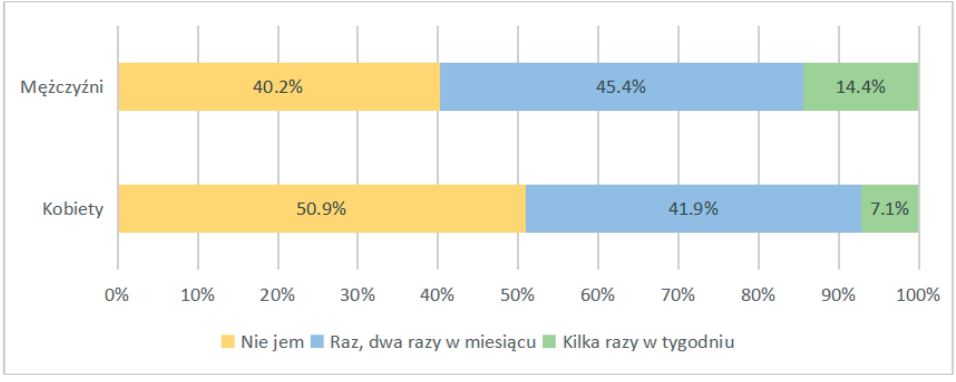
Źródło: Badania własne.

Spożywanie słodyczy

Prawie połowa badanych uczniów kilka razy w tygodniu jada słodycze. Codziennie sięga po nie 19,6% dziewcząt i 9,2% chłopców. Nie wykazano istotnego statystycznie związku między płcią a ilością spożywanych słodyczy lub słonych przekąsek a płcią.

Spożywanie ryb

Istotnie częściej ryby spożywają chłopcy. Ponad połowa dziewcząt (50,9%) nie jada ryb (wykres 4). Wykazany został istotny statystycznie (p = 0,00484) związek w częstości spożywanych tłustych ryb.

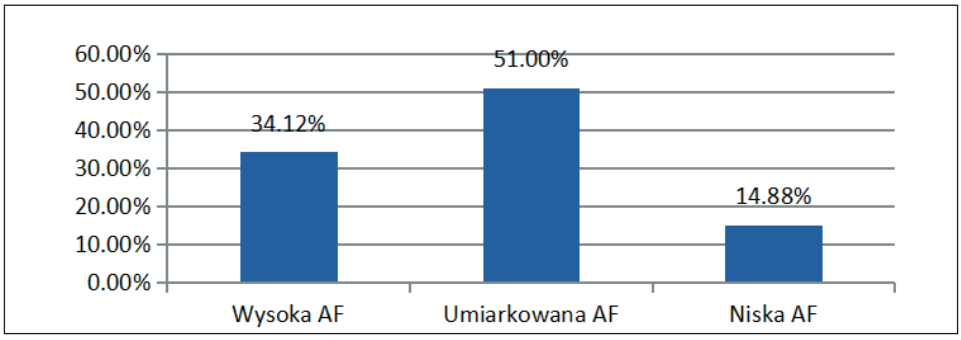


Wykres 4. Częstość spożywania tłustych ryb wśród kobiet i mężczyzn.

Źródło: Badania własne.

Poziom aktywności fizycznej

Ponad połowa badanych uczniów (51%) wykazywała umiarkowany poziom aktywności fizycznej, nieco mniej (34,1%) uczniów wykazywała wysoki poziom aktywności fizycznej, najmniej uczniów (14,9%) wykazywało zaś niski poziom aktywności fizycznej (wykres 5). Nie wykazano związku statystycznego między poziomem aktywności fizycznej a płcią badanych uczniów. Nie wykazano również związku statystycznego między poziomem aktywności fizycznej a wiekiem badanych uczniów.



Wykres 5. Procentowe zestawienie poziomu aktywności fizycznej wśród uczniów.

Źródło: Badania własne.

Dyskusja

Badania wykazały istotne różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami pod względem zachowań prozdrowotnych. Więcej dziewcząt (30,1%) niż chłopców (20,5%) stosuje specjalną dietę. Dziewczęta spożywają również mniejszą liczbę kilokalorii w ciągu dnia niż chłopcy. Może być to spowodowane tym, że dziewczęta częściej niż chłopcy stosują restrykcyjne diety, aby wpasować się we wciąż aktualny kanon bardzo szczupłej sylwetki. W badaniach przeprowadzonych w 45 krajach przez Health Behaviour in School-aged Children polskie nastolatki zajęły pierwsze miejsce, mając najwyższy wskaźnik negatywnego postrzegania swojego ciała. Często postrzegały je jako „o wiele za grube", co skłaniało je do rozpoczynania detoksów i niskokalorycznych diet (Inchley, Currie, Budisavljevic i in., 2020).

Duży odsetek licealistów nie spożywa w ciągu dnia ani jednej porcji warzyw lub owoców. Rekomendację mówią o spożywaniu minimum pięciu porcji warzyw i owoców, z czego warzyw powinno zjadać się więcej. Wiele młodzieży zjada zbyt mało warzyw i owoców. Znajduje to swoje potwierdzenie również w badaniach Anny Bochenek, w których zarówno więcej dziewcząt spożywa owoce i warzywa, jak i więk-

szość młodzieży spożywa zbyt mało porcji warzyw i owoców w ciągu dnia (Bochenek, Grabowiec, 2013).

Dziewczęta rzadziej piją gazowane napoje oraz rzadziej sięgają po fast-foody. Aż 41,9% dziewcząt deklarowało, że w ogóle nie pija gazowanych napojów, natomiast aż 7,4% chłopców pije gazowane napoje codziennie. Chłopcy natomiast wypijają więcej wody mineralnej oraz częściej niż dziewczęta spożywają ryby. Ponad połowa badanych licealistów nie spożywa minimum dwóch litrów wody w ciągu dnia, co koresponduje z badaniami Katarzyny Wencławek i współautorów, według których 45% młodzieży również nie spożywało minimum dwóch litrów wody (Wencławek, Wojnowski, 2019).

To, że więcej dziewcząt niż chłopców deklaruje niejedzenie fast-foodów, może być spowodowane większą dbałością o własny wygląd przez dziewczęta niż chłopców. W badaniach K. Wencławek osób deklarujących niejedzenie fast-foodów było zdecydowanie mniej niż w naszym badaniu, bo jedynie 2%. Uzyskane wyniki wskazują na dalszą potrzebę prowadzenia akcji prozdrowotnych wśród młodzieży, ukazujących negatywny wpływ wysoko przetworzonej żywności na zdrowie, w tym ryzyka rozwoju otyłości i chorób układu krążenia (Wencławek, Wojnowski, 2019).

Spożywanie słodyczy i słonych przekąsek w obu grupach jest bardzo zbliżone do siebie. Ponad połowa badanych uczniów spożywa słodycze lub słone przekąski kilka razy w tygodniu lub codziennie. W badaniach Zuzanny Chęcińskiej i współpracowników jedynie 3% badanych spożywało słodycze codziennie, a kilka razy w tygodniu jedynie 4,7% badanych. Co ciekawe, w badaniach został ukazany związek z większą ilością spożywanych słodyczy przez młodzież mieszkającą w większych miastach (Chęcińska, Krauss, Hajduk, Białecka-Grabarz, 2013).

Ponad połowa uczniów wykazała umiarkowany poziom aktywności fizycznej. W porównaniu do badań przeprowadzonych przez Monikę Piątkowską (2012) osoby młode prezentowały umiarkowaną aktywność (na poziomie 42,8%), podobnie w badaniach Filipa Korpaka (2017) 41,8% młodzieży wykazywało aktywność umiarkowaną. Nieco mniej uczniów (34,1%) deklarowało wysoką aktywność fizyczną. W badaniach M. Piątkowskiej takich badanych było 28,7% (Piątkowska, 2012), a w badaniach F. Korpaka zdecydowanie więcej, bo aż 41,6% badanej młodzieży (Korpak, 2017).

Niepokojącym faktem jest natomiast to, że aż 14,9% uczniów wykazywało aktywność fizyczną na poziomie niskim. W badaniach prowadzonych przez F. Korpaka był to jeszcze większy odsetek, bo 16,8% licealistów. W badaniu zaprezentowanym w naszym artykule odsetek osób o niskim wyniku aktywności fizycznej mógł być spowodowany okresem, w którym było ono przeprowadzone, czyli okresem pandemii COVID-19. Ponad połowa badanych licealistów deklarowała, że w okresie ostatniego roku ich aktywność fizyczna uległa zmniejszeniu. Co ciekawe, zdecydowanie więcej dziewcząt niż chłopców udzielało odwrotnej odpowiedzi.

Zachowania zdrowotne powinny być pielęgnowane już od najmłodszych lat. W edukacji prozdrowotnej istotną rolę odgrywa rodzina. Szczególnie ważna jest postawa rodziców, dziadków prezentujących prozdrowotny styl życia. Osoby młode, widząc przykład najbliższych prezentujących pozytywne zachowania zdrowotne, będę miały większą świadomość na temat ich wpływu na zdrowie. Dzięki przykładowi płynącemu z rodziny młode osoby chętnej będą uczestniczyć w programach propagujących zdrowe odżywianie i wykonywanie aktywności fizycznej.

Wnioski

- Poziom aktywności fizycznej adolescentów można uznać za zadawalający – ponad połowa (51%) uczniów wykazuje umiarkowany poziom aktywności fizycznej; 34,1% uczniów wykazuje aktywność fizyczną wysoką. Niestety aż 14,9% uczniów wykazuje aktywność fizyczną na poziomie niskim.
- Dziewczęta prezentują więcej zachowań prozdrowotnych niż chłopcy.
- Dziewczęta istotnie częściej stosują dietę niż chłopcy.
- Chłopcy spożywają istotnie mniej owoców niż dziewczęta.
- Pandemia COVID-19 mogła mieć wpływ na zmniejszenie się aktywności fizycznej wśród uczniów.

Bibliografia

Bochenek, A., Grabowiec, A. (2013). Odżywianie i aktywność fizyczna jako elementy stylu życia młodzieży licealnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *32*, 202-213. DOI: 10.17951/lrp.2013.32.0.202.

Ciborowska, H., Rudnicka, A. (2014). *Dietetyka. Żywienie zdrowego i chorego człowieka*. Warszawa: PZWL.

Chęcińska, Z., Krauss, H., Hajduk, M., Białecka-Grabarz, K. (2013). Ocena sposobu żywienia młodzieży wielkomiejskiej i obszarów wiejskich. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, *94 (4)*,780-785.

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., i in. (red.). (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children* (*HBSC*) *survey in Europe and Canada. International report*: *T. 1. Key findings*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Pobrane z: https://www.euro.who.int.

Komorowska-Szczepańska, W., Kaczmarska, I. (2017). Znajomość symptomów zaburzeń odżywiania wśród młodzieży gimnazjalnej a ich środowisko wychowawcze. *Forum Medycyny Rodzinnej*, *11*, 32-37.

Korpak F. (2017). *Aktywność fizyczna uczniów jako element zachowań zdrowotnych*. Autoreferat rozprawy doktorskiej na stopień doktora nauk o zdrowiu. Lublin: Uniwersytet Medyczny w Lublinie.

Piątkowska, M. (2012). Wiek jako czynnik różnicujący poziom aktywności fizycznej polskiej populacji. *Antropomotoryka*, *59*, 17-29. Pobrane z: https://e-antropomotoryka.pl/api/files/view/16154.pdf.

Sosińska, A.L., Kowalik, J., Kopański, Z., Brukwicka, I., Wojciechowska, M., Furmanik, F. (2012). Wiedza i zachowania prozdrowotne w zakresie prawidłowego odżywiania na podstawie badań młodzieży szkół ponadgimnazjalnych. *Journal Of Public Health: Nursing And Medical Rescue*, *1*, 27-32.

Wencławek K., Wojnowski K. (2019). Świadomość zdrowotna i zachowania prozdrowotne młodzieży licealnej – przyczynek diagnostyczno-poznawczy. *Zeszyty Naukowe WSG*, *35 (4)*, 349-380.

WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour (2020). Geneva: World Health Organization.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.187.197

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 20.11.2021 r. – przyjęty: 21.12.2021 r.

Mirosław KOWALSKI*

Zdrowie dzieci i młodzieży jako produkt medialny? (analizy i refleksje)

Child and youth health as a media product? (considerations and reflections)

Abstrakt

Wprowadzenie. Wśród wielości reguł pedagogicznych i kanonów zasad zdrowotnych niejednokrotnie trudno dostrzec, jak bardzo edukacja zdrowotna pozrywała więzi pomiędzy pokoleniami, pomiędzy nauczycielami i uczniami, wizją ekranowej rzeczywistości zdrowotnej a realną perspektywą prozdrowotnej przyszłości. Wydaje się, że ani edukacja, ani wychowanie nie stworzyły z „idei wartości zdrowia" w pełni odpowiedzialnego przesłania dla bezpieczeństwa młodego pokolenia. Czy brak tego przesłania wynika z upadku humanizmu myślenia o zdrowiu i dla zdrowia w przyszłości?

Cel. O nauczycielach napisano już bardzo wiele. Jak żadna inna grupa zawodowa są oni ciągle poddawani i rozliczani z efektów działań edukacyjnych. Rozliczają ich dyrektorzy szkół, uczniowie, społeczeństwo. Prezentowane rozważania próbują dać odpowiedź na pytania: czy nauczyciel – promotor zdrowia - powinien być przewodnikiem czy też tłumaczem (a może jednym i drugim), aby spełniał on wyobrażenia uczniów, a nie tylko np. pedeutologów.

Materiały i metody. Wypowiedź ma charakter teoretyczny. Przy czym, jej konceptualizacja prowadzi do opracowania teorii edukacji zdrowotnej i nawiązuje do fenomenologii oraz idei praktyki w działaniu.

* **e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl**
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-2960-8258

Wyniki. Świadome kształtowanie postawy krytycznej może skutecznie przeciwdziałać powierzchowności, szerzeniu się konsumpcjonizmu zdrowotnego i degradacji kultury zdrowotnej. Aktywne analizowanie telewizyjnych obrazów zdrowotnych uzmysławia odbiorcy przewagę wartości zdrowia nad instrumentalną gonitwą o zdrowie będące towarem. Prowadzi do zrozumienia siebie i do zrozumienia drugiego człowieka poprzez odpowiedź na pytanie: Jaki obszar (czyj? właściwy dla kogo?) rzeczywistości zdrowotnej przedstawiają poszczególne telewizyjne teksty i obrazy o charakterze zdrowotnym?
Wnioski. Ważne jest, aby nauczyciele współpracowali z pedagogami/psychologami, ponieważ treści programowe kształtują osobowość i tożsamość uczniów. Znajomość czynników wpływających na zdrowie powinna wpisywać się w program i proces kształcenia (edukacji zdrowotnej, wychowania zdrowotnego i socjalizacji).

Słowa kluczowe: zdrowie, nauczyciel, edukacja, promocja zdrowia.

Abstact
Introduction. Among many pedagogical rules and principles concerning health norms, it is difficult to see how much health education will break with ties between different generations, teachers and pupils, vision of health created by media and real perspective of pro-health future. It seems that neither education nor socialization create an "ideal health value," being fully responsible for a message for the safety of a young generation. Is the lack of the message result from the fall of humanistic reflexivity about health and for health in future?
Aim. A lot has been written about teachers. Unlike any other professional group, they are constantly subject to work efficiency assessment which is done by headmasters, pupils, and society. This paper sets out to find whether teachers – promoters of health – ought to be a guide or an interpreter (or, perhaps, both), so that they can meet pupils' expectations – not just those of pedagogists.
Materials and methods. The study is purely theoretical. However, ideas presented in the article will lead to the development of a theory of health education in relation to phenomenology and practice theory of action.
Results. A consciously created critical attitude will work against superficiality, spreading health consumerism and health culture degradation. A critical analyzing of TV health images will help an audience to become more aware of an advantage of health values over a chase for health recognized as a commodity. It will lead to both self-understanding and awareness of another person through the question: Which areas (whose? to whom?) of health reality are presented in particular TV texts and images concerning health issues?
Conclusion. It is important that teachers cooperate with pedagogues/psychologists, because the school curriculum is designated to shape pupil personality and identity. The recognition of health factors should be included in the school curriculum and education (health education, health teaching, and socialization).

Keywords: health, teacher, education, health promotion.

Czy współcześnie można stwierdzić, że konsumpcja zdrowotna jest jednym z podstawowych regulatorów procesów społecznych (o charakterze zdrowotnym)? Jeżeli tak, to czy „dzisiejsze" konsumowanie nie przejmuje funkcji tradycyjnego rozumienia kultury zdrowotnej (programowania zachowań prozdrowotnych, dyscyplinowania, konstruowania tożsamości, a przede wszystkim tworzenia symbolicznych granic zdrowia i nie-zdrowia)? Czy w związku z tym nie należy analizować sytuacji, w której coraz częściej funkcje kultury zdrowotnej ulegają dezaktualizacji? Czy analiza taka powinna być prowadzona przez i/dla specjalistów zajmujących się zdrowiem? Czy należy do tego zaangażować nauczycieli, edukatorów zdrowotnych?

Wśród wielości reguł pedagogicznych i kanonów zasad zdrowotnych niejednokrotnie trudno dostrzec, jak bardzo edukacja zdrowotna pozrywała więzi pomiędzy pokoleniami, pomiędzy nauczycielami i uczniami, wizją ekranowej rzeczywistości zdrowotnej a realną perspektywą prozdrowotnej przyszłości. Wydaje się, że ani edukacja, ani wychowanie nie stworzyły z „idei wartości zdrowia" w pełni odpowiedzialnego przesłania dla bezpieczeństwa młodego pokolenia. Brak tego przesłania być może wynika z upadku humanizmu myślenia o zdrowiu i dla zdrowia w przyszłości (Spietzer 2013, 2021). Dlatego tak często na szklanym ekranie zauważalna jest deprecjacja zarówno wartości zdrowia, jak i również innych wartości społecznych (Kowalski, Falcman, 2012), która kształtuje styl życia młodych ludzi (Siegel, 2016). Wynikająca z tego stylu korozja schematu działań zdrowotnych jest dobrym wskaźnikiem identyfikowania rozmaitych faktów z patologiami społecznymi czy też dbałości o ambiwalentne zachowania w obszarze aktywności zdrowotnej. Zatem, aby z perspektywy treści i obrazów telewizyjnych umożliwić tworzenie międzypokoleniowej (wychowawcy – wychowankowie) spójności potrzeb o charakterze zdrowotnym z aksjonormatywnymi kryteriami uczestnictwa społecznego, należy zastanowić się nad kilkoma spostrzeżeniami.

Po pierwsze, sprofesjonalizowanie reguł tworzenia kultury zdrowotnej (np. przez telewizyjne komunikaty reklamowe), jak również jej autonomizacja przyczyniają się do utraty przez nią roli uprawomocnienia[1]. Jednocześnie, ze względu na coraz częstsze zróżnicowanie poglądów na temat zdrowia, jak również ich decentralizację, kultura zdrowotna traci funkcję kontrolną. Niektóre elementy, będące fundamentem tej kultury, stają się jedynie sposobem spędzania wolnego czasu, towarem (a nie wartością), folklorem przeszłości, kreującym w coraz mniejszym stopniu właściwe wzory i akceptowalne sposoby działania. Można odnieść wrażenie, że to, co stanowiło kulturę zdrowotną staje się tylko kulturalne… Jeżeli tak, to aplikowaniem inwariantów kanonów zdrowia zajmują się czynniki telewizyjno-zdrowotne przez pryzmat wizu-

[1] Uprawomocnienie jest rozumiane jako stwierdzenie przy użyciu odpowiednich procedur zapewnienia bezpieczeństwa odnoszącego się do zdrowia jednostki lub procesu do wykonywania określonych działań w obszarze zdrowia.

alnego uatrakcyjniania np. komunikatów reklamowych o charakterze zdrowotnym (przekazy te niejednokrotnie odnoszą się do konstytuowania samookreślania zdrowia przez człowieka, budując jednostkowe biografie zdrowotne).

Po drugie, szybkość pojawiania się programów (np. komunikatów reklamowych) z nowymi rozwiązaniami dla podtrzymania czy wzmocnienia zdrowia jest możliwa, dlatego że współcześnie młody człowiek nudzi się czymś, co postrzega jako względnie trwałe, domagając się coraz nowszych rozwiązań. Technika i technologia zaś starają się wychodzić naprzeciw oczekiwaniom, przyczyniając się do nakręcania spirali współzależności własnych wytworów o charakterze zdrowotnym i zapotrzebowań na nie u odbiorcy/klienta.

Po trzecie, warto zwrócić uwagę na fakt, że współczesne struktury społeczne coraz częściej nie posiadają żadnego parasola ochronnego (np. od strony legislacyjnej), odnoszącego się do kultury zdrowotnej. Zastępowany on jest poprzez daleko idące regulacje, mające naturę technologiczną, opierającą się nie na wyznaczonym kulturowo celu, a jedynie posiadającą swoje uzasadnienie w obszarze ekonomicznym. Przyczyniać się to może do braku prób eksplikacji potrzeby tworzenia form racjonalności kulturowej w obszarze zdrowia[2].

Po czwarte, procesy komunikacji globalizacyjnej przyczyniają się do homogenizacji treści i form przekazów z obszaru zdrowia. Mniejszą rolę odgrywają narodowe, regionalne strategie budowania potencjałów o charakterze zdrowotnym, a większą hierarchie interesów oraz wartości z tym związane, reprezentowane przez grupy ogólnoświatowe np.: telewizyjno-zdrowotne koncerny ponadnarodowe. Oczywiście można wskazywać, że taki stan rzeczy jest niejednokrotnie do zaakceptowania, ponieważ nie przyczynia się do konfliktów międzyregionalnych i międzynarodowych (o różnym charakterze), których podłożem mogłaby być błędna interpretacja odniesień, istniejących w przekazach komunikacyjnych, a odnoszących się do rozpoznawania, rozumienia i akceptowania zdrowia jako wartości.

Współczesne młode pokolenie charakteryzuje się niebywałą ambiwalencją aktywności w obszarze zdrowia, która ujawnia się w zachowaniach, mających z jednej strony znamiona bezradności wobec presji przekazów zdrowotno-telewizyjnych, a z drugiej – charakteryzujących się wytrwałym poszukiwaniem i ewentualną pogonią za nadziejami, oczekiwaniami dla ciała i zdrowia (Zob.: Leksy, 2015; Pancewicz-Puchalska, 2011). Swoiste przemieszczanie się młodych ludzi na jedynie widocznej dwukierunkowej drodze dezaktualizuje socjalizowany schemat wymiany wartości zdrowia między pokoleniami. Taka sytuacja, w obliczu nakładanych na dzieci i młodzież obowiązków i zadań „dla zdrowia", przyczynia się do tworzenia adaptacyjnego stylu życia, umiesz-

[2] Analizę współczesnej cywilizacji, nie tylko z perspektywy technologicznej, można przeczytać m.in. w: G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa. Wydanie na nowy wiek*, Warszawa 2003; N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

czonego w „kulturze zdrowotno-telewizyjnej". Jednakże uległość wobec kultury nie-zdrowia, wymuszona na młodym pokoleniu, pobudza je do egzystencjalnych zrywów. W rzeczy samej w ambiwalencji zachowań zdrowotnych przejawia się dziecięco-młodzieńcza arytmia akceptowania ekranowych wizji zdrowotnych.

Uwolnienie człowieka od ograniczeń normatywności – tak bardzo widoczne w konsumpcyjnej rzeczywistości zdrowotnej – daje (przynajmniej takie są pozory) wolność wyborów wśród ambiwalentnych zachowań służących zdrowiu. A zatem: Czy różne strategie funkcjonowania (a właściwie życia) w obszarze zdrowia wychowanków i wychowujących to symptomy poważnego konfliktu sensu? Może są to symptomy poważnego zakłócenia mechanizmu normalnego funkcjonowania kultury zdrowotnej? Czy nauczycieli czeka w rezultacie „wychowawcza samotność", nieumiejętność komunikowania o zdrowiu i dla zdrowia? Czy może wręcz przeciwnie – rzeczywistość prawdziwie wolnych wyborów w oazie konsumpcjonizmu zdrowotnego jest jedynym integralnym elementem życia. Przecież telewizja nikogo nie wyklucza z darmowej wizualnej konsumpcji, wszyscy są równi w dostępie do pierwszeństwa sprawczości w przejmowaniu odpowiedzialności za zdrowie własne i cudze. Czy zatem kryzys kultury zdrowotnej ma również swoje źródło w postępującej indywidualizacji naszego życia, szybkości zmian i niestałości obrazów ciała i zdrowia, które podlegają ciągłej manipulacji telewizyjnej? (Kaliszewska, Kowalski, 2011).

W codziennej rzeczywistości nauczyciele – tworząc odpowiedzi na pytania niesione poprzez zdrowotno-telewizyjne przekazy – przyjmują je w całości, w jakiejś części, lub też odrzucają. Czynniki warunkujące te procesy można – z jednej strony – kształtować świadomie (choćby w części), ponieważ ich modyfikowanie jest związane ze stopniem samoświadomości zdrowotnej każdego edukatora. Z drugiej zaś, wyznaczone one zostają poprzez uwarunkowania społeczne związane z przeobrażeniami kulturowymi w obszarze zdrowia, a więc z dynamiką zmian poglądów i postaw o charakterze zdrowotnym wszystkich edukatorów. Dlatego można z przekonaniem stwierdzić, że zmiany dotyczące poprawnego analizowania konfliktu sensów będą przebiegały bardzo wolno, gdyż będą zależały od postrzegania nowych doświadczeń w obszarze zdrowia i ciała przez nauczycieli z jednej strony, a z drugiej – dzieci i młodzież. Wydaje się, że ważną prawidłowością zrozumienia istoty bezkrytycznego naśladowania przez młode pokolenie treści i obrazów telewizyjnych (a właściwe zauważenia jego sensu) staje się patrzenie przez dorosłych na rzeczywistość telewizyjnych treści i obrazów zdrowotnych z nowej perspektywy. Nie dotyczy ona eksponowania określonych oczekiwań o charakterze zdrowotnym, ale takiego kształtowania relacji między przeświadczeniem i działaniem, które wykorzysta po pierwsze wiedzę na temat ekranowego zdrowia, a po drugie przekonanie (wiarę) do podejmowania decyzji na temat tego, co robić, aby poprawnie zdiagnozować kreacyjną rolę przekazu zdrowotno-cielesnego. Przyjęcie przez nauczycieli takiego kierunku pracy może

odgrywać rolę inwencji pedagogicznej, która jednoznacznie będzie racjonalizowała marzenia młodych ludzi o charakterze zdrowotno-cielesnym. Oczywiście, ten styl działania będzie nakładał określone ograniczenia na różnorakie wizje i pragnienia dzieci i młodzieży, ale nada osobisty sens urzeczywistnianiu zdrowia jako wartości. W miarę postępującego zaangażowania nauczycieli będzie rosło przeświadczenie, że ich uczestnictwo w dokonywaniu analizy przekazów zdrowotno-telewizyjnych nie kończy się wraz z uchwyceniem konfliktu sensów, ale odnosi się do odpowiedzialnego i odważnego kreowania myślenia refleksyjnego o celach przekazu audiowizualnego. Świadomość założeń i celów, realizowana na drodze myślenia refleksyjnego, w znacznym stopniu przyczyni się do kreowania zmiany u młodego pokolenia poprzez swoiste poznanie, czyli takie uchwycenia własnej sytuacji oraz roli własnego sprawstwa, które będzie wyrazem krytycznego osądu dotychczasowego stanu. Nauczyciele, widząc możliwości stawiania pytań, jak również proponowania rozwiązań w obszarze analizowanych przekazów zdrowotno-telewizyjnych, powinni mieć na względzie trudności dotyczące analizy rzeczywistości z perspektywy przeszłości.

Dorosłe pokolenie, propagując zdrowy styl życia, najczęściej odwołuje się do wartości zdrowia, m.in. z tego względu, że w ich hierarchii wartości zdrowie zajmuje jedną z najwyższych pozycji. Niestety, zdrowie jako wartość nie jest tak samo ważne dla dzieci i młodzieży, jak dla dorosłych. Trudno zmusić np. szesnastolatka do rzucenia palenia, które jest dla niego symbolem dorosłego życia, obiecując, że za kilkadziesiąt lat nie zachoruje na raka płuc. Straszenie negatywnymi konsekwencjami zdrowotnymi spożywania alkoholu, palenia tytoniu, używania narkotyków nie odnosi pozytywnego skutku.

Dorośli uważają, że telewizyjne przekazy zdrowotne nie wnoszą niczego do form zdrowotnego życia młodego człowieka (Kowalski, Dróżdż 2008). Można odnieść wrażenie, że oglądanie przez młodych ludzi telewizyjnych obrazów i treści o charakterze zdrowotnym przyczynia się tylko do możliwości wyrażania przez nich opinii na temat zdrowia, a nie wpływa na przekraczanie własnej świadomości zdrowotnej. Na pewno nie zapewnia wzrostu poziomu wiedzy potrzebnej do rozumnej partycypacji w skomplikowanych formach współczesnego życia w zdrowiu (patrz: naukowość wywodu margaryna czy masło?). Jeżeli przyjmiemy, że miarą wartości informacji o zdrowiu jest jej użyteczność, to należy ją osadzić w kontekście nadającym jej właściwe znaczenie. Zatem, kiedy opisujemy rzeczywistość zdrowotną za pomocą rozgraniczonych pojęciowo treści, dotyczących wiedzy, mądrości i informacji, okazuje się, że ostatnia z nich – pomimo wątpliwej wartości poznawczej – jest jedyną atrakcyjną formą przekazu telewizyjnego. Informacje o zdrowiu są bowiem wyrwane z wycinków opisujących rzeczywistość zdrowotną.

W dzisiejszych czasach z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że model przekazywania wiedzy i umiejętności z obszaru zdrowia, od starszej do młod-

szej generacji, ulega erozji, w każdym razie telewizja coraz częściej podaje w wątpliwość jego niezbędność. Problem tkwi w tym, że kultura zdrowotna tworzona przez telewizję stara się zastępować dotychczasowy porządek w obszarze przekazywania wiedzy, tworząc model bezrefleksyjnego testowania coraz to nowej wizji zdrowia. Telewizyjna kultura zdrowotna coraz częściej nie jest zorientowana na człowieka, a na narzędzia i środki, które determinują rozwój techniki. Młodemu człowiekowi brakuje odwagi do podjęcia decyzji o odizolowaniu się od wszechogarniających przekazów telewizyjnych i próby samodzielnej analizy określonej sytuacji. Być może takie myślenie pozostaje w dużej mierze w sferze idealizmu i naiwności, gdyż na tego rodzaju doświadczanie życia w zdrowiu mogą sobie pozwolić nieliczni.

I co dalej nauczycielu, uczniu, telewidzu?

Telewizyjna ewolucja kultury zdrowotnej, która zrodziła się, a właściwie rodzi się na nowo poprzez codzienność m.in. komunikatów reklamowych o charakterze zdrowotnym, przyczynia się do supremacji „myśli słabej" i pozostaje w ścisłym związku ze zjawiskiem homogenizacji kultury zdrowotnej. Widoczne staje się ujednolicanie i mieszanie jej niejednorodnych elementów oraz utrata dystansu dzielącego nierównorzędne treści, zacieranie faktycznych odrębności rozumienia i działania na rzecz wartości zdrowia. Wydaje się, że komunikaty reklamowe podważają nie tylko tę wartość, ale również hierarchię wartości, tworząc w dowolny sposób nowe, które stają się swoistymi galernikami edukacji zdrowotnej.

Przedstawione uwikłania – przede wszystkim młodego człowieka – w telewizyjny spektakl zdrowotny, w którym do „zniewolenia" prowadzą w równym stopniu zarówno porządek, jak i chaos (rozumiany jako ucieczka od wolności wyboru), przyczyniają się do stwierdzenia, że kształtować młodych ludzi „do zdrowia i w zdrowiu" mogą przede wszystkim nauczyciele. Jeżeli tak, to czy dokonywana przez nich krytyka treści i obrazów telewizyjnych o charakterze zdrowotnym będzie wyrażała daleko idący niepokój o to, że postawy instrumentalnej uległości wobec np. komunikatów reklamowych, czyli kulturowego władztwa, przyczynią się do minimalizowania ich troski o własny dobrostan? Może powinni wybrać iluzję pewności, dotyczącą przekonania, że podporządkowanie się reklamowym wizjom zdrowia przyczyni się do osiągnięcia większych korzyści dla ciała i ducha? Powstaje zatem jeszcze bardziej nurtujące pytanie: Czy powinno się pozwolić na redukowanie *Homo educandus* w systemie kultury zdrowotnej rozumianej jako władza zdrowotno-telewizyjna? Wydaje się (przez pryzmat konsumpcji zdrowotnej), że młody człowiek nie czyni żadnego oporu w trakcie minimalizowania swojej wartości, a wręcz zgadza się na kontrolę lojalności wobec dominujących treści i obrazów o charakterze zdrowotnym. Taki stan rzeczy opisuje

Stanisław Lem twierdząc, że „Zjadacz chleba, wyżej uszu zanurzony w społeczeństwie […] traci tyle poczucia odpowiedzialności, to znaczy sumienia, ile «waży» nacisk wywierany nań przez otoczenie" (Lem, 1968, 522). Co się zyskuje poddając się zdrowotnym przekazom reklamowym? Na pewno kruche, iluzoryczne poczucie bezpieczeństwa zdrowotnego, które wiąże się z podkreśleniem akceptowania określonej ideologii czy wizji zdrowia. Współczesna kultura zdrowotna tworzy – przede wszystkim poprzez treści i obrazy telewizyjne – szereg „pewności" dotyczących zdrowia, prawd aspirujących do miana absolutów, żądając w zamian brania indywidualnej odpowiedzialności za własne działania („Reklama – twoje prawo wyboru"). Oferowana młodemu człowiekowi streowalna wolność (reklama) w podejmowaniu decyzji w obszarze zdrowia daje mu poczucie rzekomego rozumienia rzeczywistości zdrowotnej. Dopełniają je przedstawiane ekspertyzy naukowe, analizy wyników badań, tworzące konformistyczne podporządkowanie kulturowym nawykom i postawom zdrowotnym. W takiej sytuacji młodzi ludzie nabierają przekonania, że pozostawienie im swobody wyboru może przyczynić się do utraty zdrowia. Zatem wolność wyboru – tworzona przez obrazy telewizyjne – jest tym cenniejsza, im bardziej gwarantuje pewność, zapewnia możliwość wyboru bez konieczności myślenia o skutkach zdrowotnych. Reklamowe, pseudoabsolutystyczne pułapki zdrowotne przyczyniają się do konstatacji: Przeistaczamy się w reklamowe byty zdrowotne, stając się symulacyjnym odbiciem zdrowia-towaru, traktując zdrowie jak serial telewizyjny w którym główną rolę – korzystając z napisanych scenariuszy – gra każdy z nas. Tworzona m. in. przez komunikaty reklamowe kultura zdrowotna nie przedstawia absolutów w obszarze zdrowia, lecz liczne uwodzące atrakcyjnością absolutyzacje, które dostarczają złudzeń, że konsumpcja zdrowotna „równa" jest zdrowiu. Seneka powiada, że „Człowiek nie umiera, lecz się zabija" (Komar, 2000, s. 134). Można odnieść wrażenie że człowiek „zabija" własne zdrowie, z jednej strony poprzez kreowanie (np. tworzenie reklam), a z drugiej odbieranie i wdrażanie kulturowych psudo dogmatów w imię… rzekomego zdrowia.

Wydaje się, że każdy, a przede wszystkim młody człowiek, poszukujący pewności, swoistego absolutu w obszarze zdrowia, oczekuje podpowiedzi na temat zdrowia i nie zdrowia od autonomicznych decydentów, nie będących suflerskimi ideologami. Zatem „Jeśli gdzieś panuje ciemność, wcale nie najważniejsze jest nauczenie się ciemności. Trzeba zapalić światło" (Lisiecka, 2004). Tworzenie m.in. przez telewizyjne komunikaty reklamowe materialnego i symbolicznego sztucznego świata zdrowotnego (prócz wieloaspektowych dobrodziejstw) wypacza zrozumienie, zaakceptowanie, zinternalizowanie, urzeczywistnienie wartości zdrowia oraz norm i zasad zdrowotnych. Stanowi kategorię realnego świata, wymagającą od nauczycieli swoistego odkłamywania, odsłaniania form jej zniewolenia w obszarze zdrowia i ciała. Inaczej mówiąc, ich codzienna aktywność winna być pretekstem do problematyzacji

własnych funkcji pedagogicznych w teraźniejszym światoobrazie telewizyjno-zdrowotnym. Może to dotyczyć m.in.:

– Zdrowia kulturowego, które jako regulatyw myślenia i działania pedagogicznego musi zaistnieć w świadmości edukatorów w nowym wymiarze pojęciowym. Chodzi o konieczność odrzucenia ogólnych prawd o dobrym edukatorze zdrowia, który utożsamia rutynę podporządkowania telewizyjnym obrazom zdrowotnym z kompetencyjnością pedagogiczną w zakresie wychowania do wartości zdrowia, o zaprzeczenie im. . To nie wykształcenie i bycie nauczycielem czyni z niego edukatora zdrowia, ale posiadana i umiejętnie wykorzystywana wiedza i kompetentna analiza zdrowotnej przestrzeni telewizyjnej pozwalają osiągnąć sukcesy edukacyjne. Sygnalizowana wiedza winna odnosić się do ewolucji kulturowej w obszarze zdrowia, za której przemianami – pomimo bycia jej twórcami – jak się wydaje, nie nadążamy. Technologizacja wizji zdrowia tworzy specyficzną świadomość komunikacyjną, którą można nazwać wirtualizacją zdrowia, czy fetyszyzacją produktów o charakterze zdrowotnym, zaś ekspansja techniki generuje nowe style życia w obszarze zdrowia, rzutując na strategie zachowań nauczycielskiech. Przeciwdziałanie dyktatowi „reklamowej wirtualizacji" zdrowia wymaga nowych postaw i analityczno-krytycznych umiejętności, a przede wszystkim aktywności ze strony edykatorów, której celem jest zachowanie pełnych możliwości osobotwórczego i psychokreatywnego wychowania do wartości zdrowia. Granice pomiędzy tym, co zdrowiu służy i tym, co nie służy ulegają coraz bardziej zatarciu, coraz częściej splątaniu. Milcząc na temat telewizyjnego świata zdrowotnego, wyłączamy ogromny obszar życia młodych ludzi z jakichkolwiek wpływów wychowawczych, jak również odbieramy sobie możliwość ich poznawania, bez którego, oczywiście, bardzo trudno o skuteczną pracę wychowawczą. W związku z tym wydaje się, że pozostawienie młodemu człowiekowi wszelkich decyzji dotyczących indywidualnych woborów – z uwzględnieniem jego subiektywnie odczuwanej porzeby o charakterze zdrowotnym – może okazać się pułapką. Przecież subiektywnie odczuwane zdrowie może być traktowane przeciwstawnie do ogólnych, społecznie uznanych wzorców.
– Wolności wyboru w obszarze zdrowia. Telewizyjne reguły zdrowotne, które traktowane są jak „kanony przetrwania w zdrowiu", charakteryzujące się niejednokrotnie dogmatyzmem, stanowią sublimację cech potocznego ludzkiego myślenia, intuicyjności i empatyczności. Dlatego też nikt, łącznie z nauczycielami, już nie wie, , jakie powinny być granice wolności edukacyjnej telewizji. Wolność przekazów telewizyjnych o charakterze zdrowotnym może stanowić nadzieję, ale również pułapkę zniewolnia w perspektywy braku poczucia odpowiedzialności za siebie i innych. Rozdawanie – poprzez zdrowotne komunkaty reklamowe – wolności młodym ludziom służy – z jednej strony – urzeczywistnianiu ideologii „Zdrowie

w Twoich rękach", a z drugiej – paradoksalnie – jest zniewoleniem w obowiązującą „wizję" konsumcji zdrowotnej. Ludwika Jeleńska podkreśla, że „[…] nie ma […] obojętnych pedagogicznie słów wypowiadanych przez nauczyciela" (Za: Komar, 2000, s. 333). Dbanie o informacyjną przejrzystość, klarowność i prawdę stanowi obowiązek moralny nauczycieli. Nauczyciele wszystkimi swoimi zachowaniami z obszaru zdrowia budują – szeroko rozumianą – wartościową lub destruktywną atmosferę edukacji zdrowotnej i są za to w pełni odpowiedzialni.

– Szkoły jako instytucji przygotowującej do życia w zdrowiu. Po pierwsze, atrybuty zewnętrzne postaw i zachowań z obszaru zdrowia ucznia są niejednokrotnie utożsamiane zarówno ze stanem jego zdrowia, jak również wiedzy w tym obszarze. Takie tradycyjne myślenie obnaża mizerie działań nauczycielskiech, błędnie utrwalone myślenie edukatorów zdrowia. Po drugie, aby poprawnie przygotować uczniów do życia w zdrowiu, jako jednostki nie poddające się łatwo kulturowym, telewizyjnym mitom, dogmatom o zdrowiu, nauczyciel musi być zdolny do wyrzeczenia się własnego mitu, mitu nieomylnego edukatora, przewodnika, tłumacza zdrowia. Prezentowanie niemylności, jedynie słusznego zdania z obszaru zdrowia przyczynia się do uczenia się przez wychowanków życia w zdrowiu poprzez działania konformistyczne. Tego typu działania, ugruntowane niejednokrotnie w myśleniu społeczno-kulturowym, mogą być podstawą trudności w budowaniu tożsamości zdrowotnej.

Kształtowanie postaw krytycznych w stosunku do zdrowotnych obrazów telewizyjnych ma ogromne znaczenie wychowawcze. Postawa taka:

– pozwala na harmonijne kształtowanie przeżyć pod względem dyspozycji emocjonalnych i intelektualnych młodego człowieka,
– jesli jest krytyczna, charakteryzuje się oryginalną interpretacją, łamanem stereotypów myślowych, oraz ciągłym konfrontowaniem zdrowotnego świata telewizyjnego z otaczającą rzeczywistością,
– związana jest z przełamywaniem biernej akceptacji audiowizualnych obrazów zdrowia na rzecz aktywnej percepcji w tym obszarze,
– jeśli jest krytyczna, odnosi się do określonego stylu życia związanego z odchodzeniem od naśladownictwa, konformizmu czy stagnacji (Kowalski, 2018).

Świadome kształtowanie postawy krytycznej może zatem skutecznie przeciwdziałać powierzchowności, szerzeniu się konsumpcjonizmu zdrowotnego i degradacji kutury zdrowotnej. Aktywne analizowanie telewizyjnych obrazów zdrowotnych uzmysławia odbiorcy przewagę wartości zdrowia nad instrumetalną gonitwą o zdrowie będące towarem. Prowadzi do zrozumienia siebie i do zrozumienia drugiego człowieka poprzez odpowiedź na pytanie: Jaki obszar (czyj? właściwy dla kogo?)

rzeczywistości zdrowotnej przedstawiają poszczególne telewizyjne teksty i obrazy o charakterze zdrowotnym?

Bibliografia

Kaliszewska, M., Kowalski, M. (2011). *Myśleć o zdrowiu: Między wolnością a zniewoleniem.* Kielce-Zielona Góra: UKiP J&D Gębka.

Komar, W. (2000). *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?* Warszawa: Wydawnicwto Akademickie Żak.

Kowalski, M. (2018). Ideologia – edukacja – zdrowie: Rozważania o dyskursach zakazanych? *Horyzonty Wychowania*, *41*, 155-167.

Kowalski, M., Drożdż, M. (2008). *Przemoc i zdrowie w obrazach telewizyjnych (Edukacja przez „codzienność" telewizyjną)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kowalski, M., Falcman, D. (2012). *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Leksy, K. (2015). Ciało w kulturze wizualnej: wybrane konteksty. *Chowanna*, *2*, 185-198.

Lem, S. (1968). *Filozofia przypadku*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

Lisiecka, A. (2004). Pytania o sekty. *Nowe życie*, 12. Pobrane z http://www.nowezycie.archidiecezja.wroc.pl/stara_strona/numery/122004/06.html.

Pancewicz-Puchalska, M. (2011). Praktykowanie kultury przez ciało: O pewnych wątkach fenomenologicznych socjologii Pierre'a Bourdieugo. *Prace Kulturoznawcze*, *12*, 127-145.

Postman, N. (1995). *Technopol: Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Ritzer, G. (2003). *Makdonaldyzacja społeczeństwa: Wydanie na nowy wiek*. Warszawa: Muza.

Siegel, D.J. (2016). *Burza w mózgu nastolatka: Potencjał okresu dorastania.* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.

Spietzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Słupsk-Warszawa: Wydawnictwo Dobra Literatura.

Spietzer, M. (2021). *Epidemia smartfonów czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa*. Słupsk-Warszawa: Wydawnictwo Dobra Literatura.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.199.218

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 24.11.2021 r. – przyjęty: 21.12.2021 r.

Hubert TOMKOWIAK*

ACE study jako istotny drogowskaz dla kierunku działań edukacyjnych i profilaktycznych w systemie oświaty

ACE study as an important signpost for the direction of educational and preventive activities in the education system

Abstrakt

Cel. Doniosłość badań *ACE study* ma charakter wielowymiarowy. Po pierwsze, pokazały one niebywałe rozpowszechnienie niekorzystnych wydarzeń w dzieciństwie w społeczeństwie amerykańskim. Po drugie, dowiodły, jak poważne konsekwencje zdrowotne, nie tylko natury psychicznej, się z nimi wiążą. Świadomość obu tych faktów powinna mieć znaczący wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji, wychowania i profilaktyki. Polska szkoła wydaje się tego nie dostrzegać, choć dysponujemy podobnymi badaniami przeprowadzonymi w naszym kraju, których wyniki są również alarmujące. W artykule dokonano porównawczego zestawienia wyników obu badań celem wykazania konieczności uwzględniania dostarczanych przez nie faktów w konstruowaniu systemu edukacji, zwracając znacznie większą uwagę na kwestie dotyczące wychowania oraz profilaktyki pojmowanej również w kategoriach czysto medycznych.

Metoda. Analiza porównawcza badań amerykańskich i polskich dotyczących krzywdzenia dzieci.

Wnioski. Wyniki badań nie pozostawiają wątpliwości, że profilaktyka ukierunkowana na eliminowanie niekorzystnych wydarzeń w dzieciństwie oraz niwelowanie ich skutków ma,

* **e-mail: huberttomkowiak@gmail.com;ht@amu.edu.pl**
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-1461-739X

oprócz pedagogicznego, również czysto medyczny wymiar. Fakt ten należy wykorzystać dla wzmocnienia promocji takich oddziaływań.

Słowa kluczowe: ACE study, niekorzystne doświadczenia w dzieciństwie, dziecko krzywdzone, system edukacji, profilaktyka

Abstract
Aim. The significance of adverse childhood experiences (ACE) study is multidimensional. First of all, they showed the unprecedented prevalence of adverse childhood experiences in American society. Secondly, they proved how serious the health consequences are associated with it, not only of a psychological nature. Awareness of both of these facts should have a significant impact on the functioning of the education, upbringing, and prevention systems. The Polish school does not seem to notice this, although we have similar studies carried out in our country, the results of which are also alarming. The article makes a comparison of the results of both studies in order to demonstrate the need to take into account the facts they provide in the construction of the education system, paying much more attention to issues related to upbringing and prevention, also understood in purely medical terms.
Method. Comparative analysis of American and Polish studies on child abuse.
Results. The results of the research leave no doubt that prevention aimed at eliminating adverse events in childhood and eliminating their effects has, in addition to the pedagogical, also a purely medical dimension. This fact should be used to strengthen the promotion of such impacts.

Keywords: ACE study, adverse childhood experiences, abused child, education system, prevention

Choć w działalności wychowawczej w ramach polskiego systemu oświaty odnotowujemy obecnie znaczące niedomagania, nie zwalnia to nas z obowiązku poszukiwania nowych koncepcji i kierunków oddziaływania, które będzie można zaproponować. Systemowo bliżej nam obecnie do modelu japońskiego niż na przykład fińskiego, gdzie edukacja szkolna jest właściwie pretekstem do realizowania znacznie ważniejszej funkcji, za jaką uważa się tam przygotowanie dzieci i młodzieży do szeroko rozumianego uczestnictwa społecznego i zdrowego, samodzielnego, optymalnego funkcjonowania, utrzymując możliwie najwyższy poziom dobrostanu. Panujący w Polsce system szkolnictwa, promujący przede wszystkim współzawodnictwo, nie ma właściwie szans na spełnianie takich funkcji. Choć poniższe uwagi nie mają racji bytu w obecnych realiach, należy mieć nadzieję, że w niedalekiej przyszłości zacznie się to zmieniać. Istotną podstawą do takiego optymizmu jest choćby działalność takich instytucji pozarządowych, jak Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (FDDS) z jej ustawiczną działalnością edukacyjną i równolegle prowadzonym oddziaływaniem na rzecz zmian regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania dzieci. Być może impulsem do refleksji, a w jej następstwie i zmian, będzie również

doświadczenie pandemii, która z jednej strony nasiliła skalę problemu zaniedbania i przemocy wobec dzieci, z drugiej zaś uwypukliła ogromny deficyt w obszarze systemowej pomocy dzieciom, w tym również pomocy psychiatrycznej. Ciekawym doniesieniem w tym kontekście jest informacja przekazująca, że nawet Zarząd Polskiego Związku Piłki Nożnej, na posiedzeniu 2 września 2021 roku, podjął uchwałę, zgodnie z którą od sezonu 2021/2022 likwiduje się ewidencje wyników i tabel w kategoriach wiekowych G2 (skrzat) – E1 (orlik). W protokołach meczowych i sprawozdaniach sędziowskich nie będą wpisywane wyniki spotkań (PZPN, 2021). A przecież sport nieodzownie kojarzy się z rywalizacją. Jeśli więc nawet działacze sportowi dostrzegają konieczność takich zmian w obszarze wychowania najmłodszych, tym bardziej powinien to dostrzegać system edukacji. Im mniej rywalizacji i nacisku na rankingi, tym więcej przestrzeni na oddziaływanie wychowawcze, profilaktykę i refleksję z tym związaną. Oczywiście mamy stosowne zapisy w wiodącym akcie prawnym. Ustawa *Prawo oświatowe* już w pierwszym artykule stwierdza między innymi:

> Art. 1. System oświaty zapewnia w szczególności: […]
> 3) wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016).

Od 1 września 2017 roku mamy też istotną, bo logiczną, choć w istocie dość kosmetyczną, zmianę – od roku szkolnego 2017/2018 działalność edukacyjną szkoły powinny określać dwa elementy: szkolny zestaw programów nauczania i program wychowawczo-profilaktyczny szkoły. Powinny być one ze sobą spójne i uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej Rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (2017). Zmiana ta jest na tyle istotna, że program profilaktyczno-wychowawczy zastąpił tworzone wcześniej odrębnie, choć mające się wzajemnie zazębiać i uzupełniać, programy wychowawczy i profilaktyczny. Było to oczywiście bardzo sztuczne i zbędne rozdzielenie, lecz każdą zmianę, która urealnia działalność szkoły w zapisach regulujących jej funkcjonowanie, należy pochwalić. Kiedy bowiem już same regulacje ustawowe budzą swym brzmieniem niepewność i wprowadzają zamieszanie, tym bardziej nie można oczekiwać, że praktyka będzie przebiegała bez zakłóceń. Od 2017 roku jeden dokument zastępuje zatem dwa, co jest znacznie bliższe praktyce pedagogicznej, w której niejednokrotnie wręcz niemożliwe jest odróżnienie działań tylko i wyłączanie wychowawczych od profilaktycznych, gdyż obszary obu tych oddziaływań mają pewną część wspólną.

Myśląc o wychowaniu czy profilaktyce, często rozpoczynamy od dość prozaicznych uwag, docierając do bardzo wyidealizowanych postulatów. W obszarze wychowania pojawiają się wzniosłe hasła, w obszarze profilaktyki – właściwie prewencja. Pytania, w jakim kierunku zmierzać i na co zwracać szczególną uwagę pozostają jednak otwarte. Art. 26 ustawy *Prawo oświatowe* nakazuje co prawda poprzedzić opracowanie programu profilaktyczno-wychowawczego coroczną diagnozą

> w zakresie występujących w środowisku szkolnym potrzeb rozwojowych uczniów, w tym czynników chroniących i czynników ryzyka, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń związanych z używaniem substancji psychotropowych, środków zastępczych oraz nowych substancji psychoaktywnych (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016).

Jest to bardzo racjonalny wymóg, odwołujący się do podstawowego faktu, że każda szkoła, jako niepowtarzalny konglomerat osobowości uczniów i nauczycieli, funkcjonujący w zróżnicowanych środowiskach lokalnych, jest inna. Tym samym inna może być specyfika potrzeb i problemów, które należy podjąć. Są jednak obszary, które, w czynionej już zwyczajowo szkolnej diagnozie, na ogół w oparciu o badania ankietowe, nie mogą zostać rozpoznane. Mamy tu na myśli cały bagaż doświadczeń, z jakimi dziecko przychodzi do szkoły, zarówno tych zebranych w pierwszych sześciu lub siedmiu latach życia przed podjęciem nauki szkolnej, jak i tych codziennych, zbieranych poza szkołą, głównie w środowisku rodzinnym. Co więcej, doświadczenia te mogą mieć krytyczny wpływ na obecne i dalsze życie dziecka. Dowodzą tego przeprowadzone na dużych populacjach ustalenia w ramach ACE study. Wydaje się bowiem, że w tym zakresie możemy jedynie polegać na odrębnych badaniach i dostarczanych przez nich statystykach.

Adverse childhood experiences (ACEs), czyli niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa, to potencjalnie traumatyczne wydarzenia, które miały miejsce w dzieciństwie (0–18 lat), na przykład: doświadczanie przemocy, znęcania się lub zaniedbywania, bycie świadkiem przemocy w domu lub społeczności, próba samobójcza lub śmierć samobójcza członka rodziny. Co bardzo istotne, jako elementy ACEs traktuje się również takie cechy otoczenia dziecka, które mogą osłabić jego poczucie bezpieczeństwa, stabilności i więzi, jak dorastanie w rodzinie, w której występują problemy z używaniem substancji psychoaktywnych, problemy ze zdrowiem psychicznym, niestabilność spowodowana separacją rodziców czy pobyt członków rodziny w więzieniu. Powyższe przykłady, choć najbardziej typowe, nie wyczerpują oczywiście listy negatywnych doświadczeń. Istnieje bowiem wiele innych traumatycznych przeżyć, które mogą mieć wpływ na zdrowie i samopoczucie dziecka (Center for Disease Control and Prevention, 2021).

Oryginalne badanie ACE zostało przeprowadzone w Centrum Kontroli Chorób i Profilaktyki Kaiser Permanente San Diego w latach 1995–1997 dwoma falami zbierania danych. Ponad 17 000 członków Health Maintenance Organization z Południowej Kalifornii poddawanych badaniom fizykalnym wypełniło poufne ankiety dotyczące ich doświadczeń z dzieciństwa oraz aktualnego stanu zdrowia i zachowań. Badanie ACE ocenia, retrospektywnie i prospektywnie, długoterminowy wpływ nadużyć i dysfunkcji rodzin pochodzenia w dzieciństwie na następujące aspekty życia osób dorosłych: czynniki ryzyka chorób i częstość występowania chorób, jakość życia, wykorzystanie opieki zdrowotnej i śmiertelność (Felitti i in., 1998, s. 246). Oceny stanu zdrowia obejmowały wypełnienie standardowego kwestionariusza medycznego (dane demograficzne i biopsychospołeczne), przegląd układów narządów, poprzednich diagnoz medycznych i historii medycznej rodziny. Pracownik służby zdrowia uzupełniał historię medyczną, przeprowadzał badanie fizykalne i przeglądał wyniki badań laboratoryjnych z pacjentem. Co ważne, badacze sprawdzili, że respondenci i osoby niebędące respondentami nie różniły się pod względem samooceny zdrowia, palenia tytoniu, nadużywania innych substancji lub obecności powszechnych schorzeń, takich jak zawał serca lub udar mózgu, przewlekła obturacyjna choroba płuc, nadciśnienie lub cukrzyca. Nie różnili się także w odniesieniu do stanu cywilnego lub obecnych problemów rodzinnych, małżeńskich lub związanych z pracą. Jedyna nieznaczna różnica dotyczyła odpowiedzi na pytanie zawarte w kwestionariuszu oceny stanu zdrowia stosowanym w klinice, dotyczące wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie, w którym respondenci byli nieco bardziej skłonni do odpowiedzi twierdzącej niż osoby nie będące respondentami (odpowiednio 6,1% do 5,4%). Wszystkie pytania, których użyto w badaniu do określenia niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa, zostały wprowadzone z frazą: *Kiedy dorastałeś w ciągu pierwszych 18 lat życia…*. Zagrożenia w dzieciństwie zdefiniowano poprzez wyodrębnienie trzech kategorii przemocy oraz czterech kategorii narażenia na dysfunkcje rodziny. Były to odpowiednio: przemoc psychiczna ze strony rodzica lub innej osoby dorosłej w rodzinie (2 pytania), przemoc fizyczna ze strony rodzica lub innej osoby dorosłej w rodzinie (2 pytania), wykorzystywanie seksualne przez osobę dorosłą lub starszą o minimum 5 lat (4 pytania) oraz, w odniesieniu do dysfunkcji rodziny: mieszkanie z osobą nadużywającą substancji psychoaktywnych (2 pytania), członek rodziny cierpiący na chorobę psychiczną lub posiadający skłonności samobójcze (2 pytania), brutalne traktowanie matki lub macochy (4 pytania) i członek rodziny przebywający w zakładzie karnym (1 pytanie). Respondenci byli definiowani jako narażeni na daną kategorię, jeśli odpowiedzieli *tak* na jedno lub więcej pytań z danej kategorii. Łącznie wyodrębniono więc siedem kategorii, zaś miarą ekspozycji (narażenia na przemoc bądź dysfunkcje rodziny) była suma punktów, która mogła wynosić od 0 do 7.

Uwzględnione w badaniu czynniki ryzyka obejmowały: palenie tytoniu, ciężką otyłość (definiowaną poprzez wskaźnik masy ciała na podstawie zmierzonego wzrostu i wagi BMI ≥ 35), brak aktywności fizycznej (definiowany jako brak udziału w rekreacyjnej aktywności fizycznej w ciągu ostatniego miesiąca), obniżony nastrój, próby samobójcze, alkoholizm (definiowany jako odpowiedź *tak* na pytanie: *Czy kiedykolwiek uważałeś się za alkoholika?*), nadużywanie narkotyków, nadużywanie narkotyków podawanych dożylnie, dużą liczbę partnerów seksualnych przez całe życie (większą niż 50) oraz historię choroby przenoszonej drogą płciową. Na bazie historii medycznych, które pacjenci dostarczyli w odpowiedzi na kwestionariusz kliniki, uwzględniono stany chorobowe będące głównymi przyczynami śmierci w Stanach Zjednoczonych, czyli: chorobę niedokrwienną serca (w tym zawał serca lub stosowanie nitrogliceryny w przypadku wysiłkowego bólu w klatce piersiowej), każdy rodzaj raka, udar, przewlekłe zapalenie oskrzeli lub rozedmę płuc, cukrzycę, zapalenie wątroby lub żółtaczki oraz wszelkie złamania szkieletu (jako wskaźnik ryzyka niezamierzonych obrażeń) (Felitti i in., 1998, s. 249). Dla uzupełnienia tych danych zadano również pytanie o własną ocenę swojego stanu zdrowia (*Czy uważasz, że twoje zdrowie fizyczne jest doskonałe, bardzo dobre, dobre, umiarkowanie dobre czy złe?*). Uzasadnia się to tym, że ocena taka jest silnie predykcyjna dla śmiertelności. Badacze powołują się tutaj na badania, w których proporcjonalne analizy zagrożeń wykazały, że niezależnie od związku z diagnozami medycznymi podanymi w badaniu fizykalnym, czynnikami demograficznymi i zachowaniami związanymi ze zdrowiem, samoocena zdrowia jest związana ze śmiertelnością w ciągu 12-letniego okresu kontrolnego wśród mężczyzn w średnim wieku (choć nie wśród starszych mężczyzn lub kobiet w każdym wieku) (Idler, Angel, 1990).

Natężenie pozytywnych odpowiedzi na 17 pytań zawartych w 7 kategoriach ekspozycji w dzieciństwie (narażenia na przykre doświadczenia) wahało się od 3% w przypadku matki (lub macochy) respondenta, która była zagrożona lub zraniona, do 23,5% w odniesieniu do zamieszkiwania z osobą pijącą lub alkoholikiem. Najbardziej rozpowszechnioną z 7 kategorii narażenia dzieci było nadużywanie substancji psychoaktywnych w gospodarstwie domowym (25,6%), najmniej zaś – zamieszkiwanie z osobą mającą konflikt z prawem (3,4%). Ponad połowa respondentów (52%) doświadczyła jednej lub więcej kategorii narażenia w dzieciństwie; 6,2% zgłosiło ekspozycje w wysokości 4 lub więcej.

Ciekawe ustalenia dotyczą również relacji między kategoriami ekspozycji na niekorzystne doświadczenia w dzieciństwie. Otóż w przypadku osób zgłaszających jakąkolwiek pojedynczą kategorię narażenia prawdopodobieństwo narażenia na jakąkolwiek dodatkową kategorię wahało się w granicach 65–93%, zaś prawdopodobieństwo dodatkowych ekspozycji (czyli dwóch lub więcej) wahało się od 40–74%. W odniesieniu do cech demograficznych stwierdzono znacznie mniej kategorii eks-

pozycji wśród osób starszych, osób białych lub Azjatów oraz absolwentów szkół wyższych. Najważniejsze ustalenia dotyczą jednak związku ekspozycji w dzieciństwie z czynnikami ryzyka dla zdrowia. Zarówno rozpowszechnienie, jak i ryzyko (skorygowany iloraz szans dla wieku, płci, rasy i wykształcenia) wzrastały w przypadku palenia tytoniu, ciężkiej otyłości, braku aktywności fizycznej, obniżonego nastroju i prób samobójczych wraz ze wzrostem liczby ekspozycji w dzieciństwie. Gdy zaś porównano osoby z 4 kategoriami narażenia z osobami bez żadnej kategorii, iloraz szans wahał się od 1,3 dla braku aktywności fizycznej do 12,2 dla prób samobójczych. Podobnie rozpowszechnienie i ryzyko (skorygowany iloraz szans dla wieku, płci, rasy i wykształcenia) dla alkoholizmu, używania substancji psychoaktywnych, narkotyków podawanych dożylnie, liczby partnerów seksualnych większej niż 50 oraz epizodu choroby przenoszonej drogą płciową wzrastało wraz ze wzrostem liczby ekspozycji w dzieciństwie. Porównując osoby z ekspozycją dziecięcą w wysokości cztery lub więcej z osobami bez ekspozycji, iloraz szans wahał się od 2,5 w przypadku chorób przenoszonych drogą płciową do 7,4 w przypadku alkoholizmu i 10,3 w przypadku dożylnego zażywania narkotyków. Ponadto stwierdzono silny związek między liczbą ekspozycji w dzieciństwie a liczbą czynników ryzyka dla zdrowia stanowiących główne przyczyny zgonów u dorosłych. Wśród osób bez ekspozycji w dzieciństwie 56% nie miało żadnego z 10 czynników ryzyka, podczas gdy tylko 14% osób z kategoriami ekspozycji dziecięcej w wysokości 4 lub więcej kategorii nie miało żadnego z czynników ryzyka dla zdrowia. Tylko 1% osób bez ekspozycji w dzieciństwie na jakiekolwiek niepożądane zjawiska miało z kolei cztery lub więcej czynników ryzyka, podczas gdy 7% osób z ekspozycją w czasie dzieciństwa na cztery lub więcej kategorii miało cztery lub więcej czynników ryzyka dla zdrowia. Związek między narażeniem w dzieciństwie na niekorzystne doświadczenia a stanami chorobowymi również okazał się być silny. Gdy porównano osoby z czterema lub więcej kategoriami ekspozycji dziecięcej z osobami bez żadnej ekspozycji, iloraz szans na obecność badanych stanów chorobowych wahał się od 1,6 dla cukrzycy do 3,9 dla przewlekłego zapalenia oskrzeli lub rozedmy płuc. Podobnie iloraz szans dla złamań szkieletu, zapalenia wątroby lub żółtaczki oraz złej samooceny zdrowia wynosił odpowiednio 1,6, 2,3 i 2,2. Odnotowano również silny związek typu dawka–odpowiedź między liczbą ekspozycji w dzieciństwie a każdym z 10 czynników ryzyka dla głównych przyczyn śmierci, które badano ($p = 0{,}001$). Stwierdzono również istotną ($p = 0{,}05$) zależność dawka–odpowiedź między liczbą ekspozycji u dzieci a następującymi stanami chorobowymi: choroba niedokrwienna serca, rak, przewlekłe zapalenie oskrzeli lub rozedma płuc, zapalenie wątroby lub żółtaczka, złamania szkieletu i słabe samooceny zdrowia. Nie stwierdzono statystycznie istotnej zależności dawka–odpowiedź w udarze mózgu lub cukrzycy.

Tak pokrótce przedstawiają się wyniki tych doniosłych w swej skali i metodologii badań. Zasadnicze pytanie badawcze, jakie stawiano, dotyczyło jednak tego, w jaki sposób niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa są związane z zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia i chorobami dorosłych. Postawiono uprawdopodobnioną hipotezę, że ponieważ mechanizmy łączące te dwa zjawiska wydają się koncentrować na zachowaniach takich, jak palenie tytoniu, nadużywanie alkoholu lub narkotyków, przejadanie się lub zachowania seksualne, to jest możliwe, że mogą to być świadomie lub nieświadomie używane „narzędzia" czy też strategie radzenia sobie w obliczu stresu związanego z nadużyciami, przemocą domową lub innymi formami dysfunkcji rodziny, ponieważ mają natychmiastową korzyść farmakologiczną lub psychologiczną. Można się spodziewać, że wysoki poziom narażenia na niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa musi wywoływać u dzieci lęk, gniew i depresję. Skuteczność zachowań takich, jak palenie tytoniu, spożywanie alkoholu lub narkotyków jako „narzędzi" do radzenia sobie z tymi stanami, predysponuje je do tego, by były stosowane przewlekle. Badacze jako przykładowy dowód na poparcie tej tezy przytaczają badania, które wykazały, że nikotyna jest uznawana za środek mający korzystne działanie psychoaktywne pod względem regulacji afektu, a osoby z depresją są bardziej narażone na palenie. Tak więc osoby narażone na niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa mogą czerpać korzyści z używania substancji, takich jak nikotyna, w celu regulacji nastroju. Analiza pozytywnych skutków neuroregulacyjnych zachowań ryzykownych dla zdrowia, takich jak palenie tytoniu, może dostarczyć zatem biobehawioralnego wyjaśnienia dla związku między niekorzystnymi doświadczeniami z dzieciństwa a zachowaniami i chorobami ryzykownymi dla zdrowia u dorosłych. W badaniach ustalono również, że narażenie na większą liczbę kategorii niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa zwiększyło prawdopodobieństwo palenia w wieku 14 lat, przewlekłego palenia w dorosłości i obecności chorób związanych z paleniem. Palenie, które jest medycznie i społecznie eliminowane z przestrzeni publicznej i postrzegane jako „problem", może z perspektywy użytkownika stanowić skuteczne, natychmiastowe rozwiązanie prowadzące do permanentnego stosowania. Po kilkudziesięcioletnim stosowaniu tego „narzędzia" dającego natychmiastowe rozwiązanie problemu pojawiają się poważne kłopoty zdrowotne, zaś upływ czasu i tendencja do ignorowania problemów psychologicznych w zarządzaniu chorobami organicznymi sprawiają, że pełne zrozumienie pierwotnych przyczyn choroby dorosłych jest niezwykle trudne. W ten sposób niepełne zrozumienie możliwych korzyści płynących z zachowań ryzykownych dla zdrowia prowadzi do postrzegania ich jako irracjonalnych i mających wyłącznie negatywne konsekwencje (Felitti i in., 1998, s. 253-254).

Niekorzystne doświadczenia z dzieciństwa są powszechne i mają silne długoterminowe powiązania z zachowaniami ryzykownymi dla zdrowia dorosłych, stanem zdrowia i chorobami, dlatego potrzebne jest skupienie się na pierwotnych, wtórnych

i trzeciorzędowych strategiach zapobiegawczych. Strategie te, zdaniem badaczy, obejmują trzy obszary:

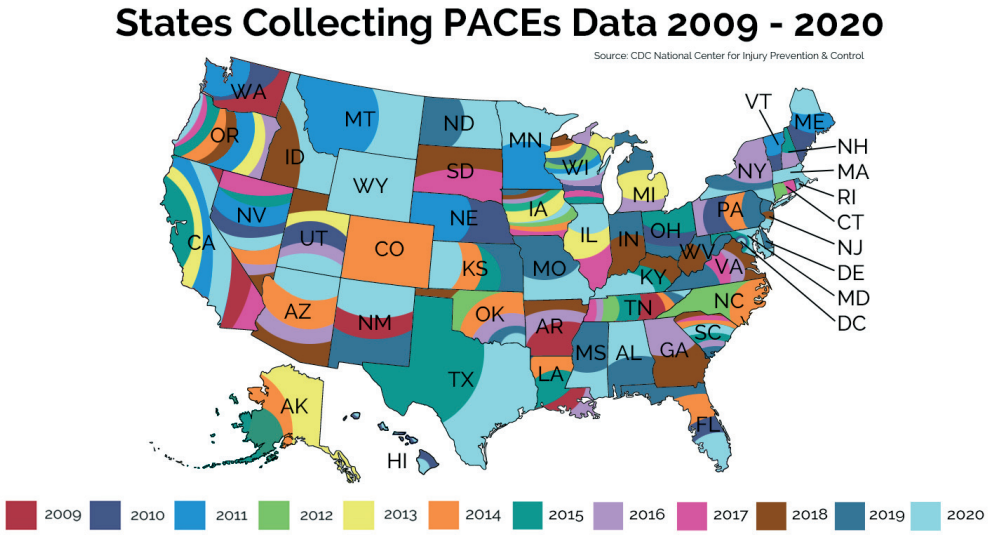
– zapobieganie występowaniu niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa,
– zapobieganie podejmowaniu zachowań ryzykownych dla zdrowia jako reakcji na niekorzystne doświadczenia w dzieciństwie i okresie dojrzewania,
– pomoc w zmianie zachowań ryzykownych dla zdrowia i zmniejszenia obciążenia chorobą wśród dorosłych, których problemy zdrowotne mogą stanowić długoterminową konsekwencję niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa.

Zależność pomiędzy niekorzystnymi doświadczeniami z dzieciństwa a kłopotami zdrowotnymi, z przedwczesną śmiercią włącznie, prezentuje rysunek 1. Słynna już piramida ACE doczekała się wielu uaktualnień i rozwinięć, tutaj jednak, dla przejrzystości, prezentujemy oryginalną, pierwotną jej wersję, która eksponuje najprościej i najdobitniej ową zależność.

Rysunek 1. Potencjalne wpływy przez cały okres życia niekorzystnych doświadczeń z dzieciństwa. Źródło: Felitti i in., 1998, s. 256.

Doniosłość badań ACE study jest wieloaspektowa. Przede wszystkim badanie te zostały upowszechnione. Wiele stanów USA zbiera informacje o niekorzystnych doświadczeniach w dzieciństwie (ACE) za pośrednictwem Behavioural Risk Factor Surveillance System (BRFSS). BRFSS to coroczna, stanowa ankieta telefoniczna gromadząca dane od dorosłych Amerykanów dotyczące warunków zdrowotnych i czynników ryzyka. Najważniejsze ustalenie było takie, że częstość występowania

niekorzystnych doświadczeń w dzieciństwie (ACE) z danych BRFSS była podobna do oryginalnego badania ACE. Prawie dwie trzecie ankietowanych dorosłych zgłosiło co najmniej jeden epizod ACE, a więcej niż jeden na czterech zgłosił trzy lub więcej ACE. Doświadczenia ACE są podobne we wszystkich populacjach, choć niektóre są oczywiście bardziej podatne na doświadczanie ACE ze względu na warunki społeczne i ekonomiczne. Wyniki badań prowadzonych w tej szerokiej skali potwierdzają też stopniowaną zależność dawka–odpowiedź między ACE a negatywnymi wynikami dotyczącymi zdrowia i samopoczucia. Innymi słowy, wraz ze wzrostem liczby ACE rośnie ryzyko negatywnych skutków zdrowotnych. Od 2009 roku 48 stanów oraz Dystrykt Kolumbii przez co najmniej rok uwzględniały w ankiecie pytania ACE (CDC, 2021). Skalę badań dobrze ilustruje rysunek 2.



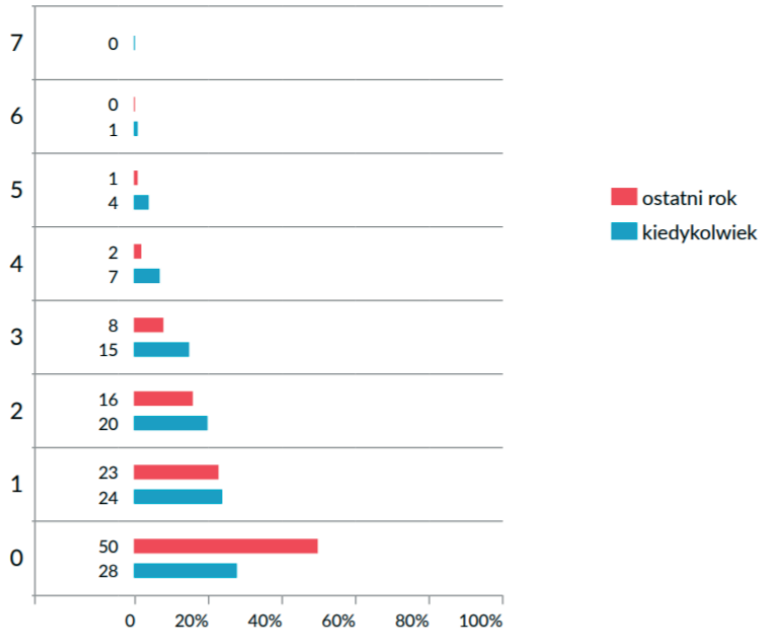
Rysunek 2. Stany USA zbierające dane ACE w BRFSS do 2020 roku. Źródło: Prewitt, 2020.

Wyniki badań ACE prowadzonych na przestrzeni ostatnich 10 lat w 49 okręgach administracyjnych USA, potwierdzające powszechność badanych doświadczeń w dzieciństwie, pozwalają z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że podobna skala problemu występuje również w Polsce. Na szczęście nie musimy bazować tylko na przypuszczeniach, gdyż bardzo aktywnie działająca na rzecz krzywdzonych dzieci Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę przeprowadziła w 2018 roku dość obszerne badania tego typu na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie warstwowo-losowej 1155 nastolatków w wieku 11–17 lat.

W badaniach uwzględniono między innymi siedem obszarów krzywdzenia:

1. Przestępstwa konwencjonalne: wandalizm, rozbój, napaść przy użyciu niebezpiecznego przedmiotu;
2. Przemoc ze strony bliskich dorosłych: przemoc fizyczna, przemoc psychiczna;
3. Zaniedbanie fizyczne (do 12. r.ż.): brak czystych ubrań, brak opieki podczas choroby;
4. Wiktymizacja pośrednia, bycie świadkiem przemocy domowej: bycie świadkiem przemocy między rodzicami, bycie świadkiem przemocy wobec rodzeństwa;
5. Przemoc rówieśnicza: przemoc fizyczna, przemoc psychiczna, napaść zbiorowa, znęcanie się, przemoc podczas randki (od 13. r.ż.);
6. Obciążające doświadczenia seksualne (od 13. r.ż.): słowna przemoc seksualna, werbowanie do celów seksualnych w Internecie, ekshibicjonizm;
7. Wykorzystywanie seksualne (od 13. r.ż.): niechciany dotyk ze strony rówieśnika, kontakt seksualny przed 15. r.ż. z osobą dorosłą, niechciany dotyk ze strony znajomego dorosłego, niechciany dotyk ze strony obcego dorosłego, komercyjne wykorzystywanie seksualne (Włodarczyk, Makaruk, Michalski, Sajkowska, 2018, s. 13-14).

Wyniki tych badań są równie alarmujące jak wyniki badań ACE, co ilustruje wykres 1. Pośród badanych kategorii szczególnie niepokojące są wyniki dotyczące przemocy ze strony bliskich dorosłych. Doświadcza jej w ciągu całego życia 41% młodych ludzi, a w ciągu roku poprzedzającego badanie doświadczyło jej 27% badanych. Przemocy fizycznej ze strony bliskich dorosłych doświadczył co trzeci badany (33%), a przemocy psychicznej – co piąty (20%). Wiktymizacji pośredniej (bycia świadkiem przemocy domowej) doświadczyło z kolei 13% badanych. Co ciekawe, istotnie częściej świadkami przemocy domowej były dziewczęta niż chłopcy (kolejno 17% i 10%) oraz starsze nastolatki niż ich młodsi koledzy i koleżanki (19% i 9%). Zdaniem autorów badania częstsze doświadczenie wiktymizacji pośredniej przez starsze nastolatki wynika z gromadzenia się doświadczeń wraz z wiekiem. Co piąty nastolatek w wieku 13–17 lat (20%) miał obciążające doświadczenie seksualne, co ósmy (12%) w ciągu roku poprzedzającego badanie. Znów istotnie częściej tego typu doświadczenia miały dziewczęta niż chłopcy (kiedykolwiek: 27% i 12%, w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie: 16% i 7%) oraz starsze niż młodsze nastolatki (kiedykolwiek: 25% i 13%, w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie: 15% i 2%) (Włodarczyk, Makaruk, Michalski, Sajkowska, 2018, s. 20, 24, 29).

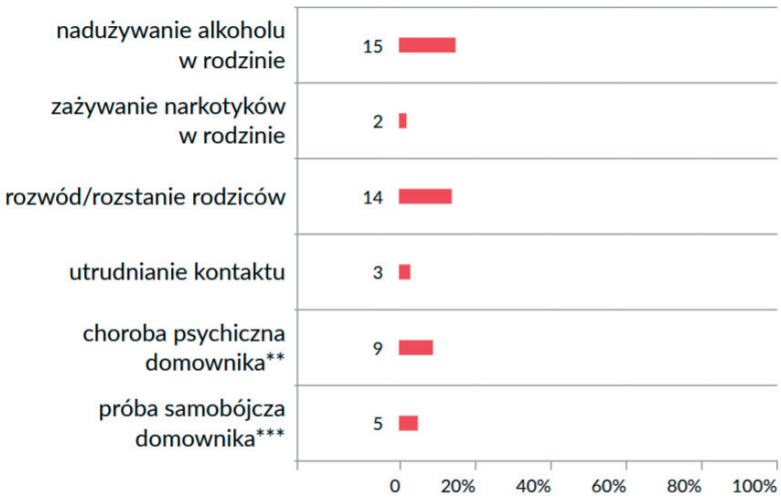


Wykres 1. Liczba doświadczonych różnych kategorii krzywdzenia w ciągu całego życia i 12 miesięcy poprzedzających badanie, dane procentowe, N = 1155.

Źródło: Włodarczyk, Makaruk, Michalski, Sajkowska, 2018.

Spośród badanych dysfunkcji w rodzinie największą częstotliwość miało nadużywanie alkoholu (15%). Najczęściej osobą nadużywającą alkoholu był ojciec (64%) lub inny, niebędący rodzicem dorosły z rodziny (33%). Po narkotyki sięgali członkowie rodziny 2% badanych. Co piąty badany, którego rodzice się rozstali (19%), deklarował, że jeden z rodziców utrudnia mu kontakt z drugim rodzicem (w całej próbie 3%). Badanych, którzy zamieszkiwali z osobą z depresją lub cierpiącą na inną chorobę, było 9%. Na pytanie o to, czy ktoś z domowników próbował popełnić samobójstwo, twierdząco odpowiedziało 5% badanych (pytanie zadawano od 15. r.ż.) (Włodarczyk, Makaruk, Michalski, Sajkowska, 2018, s. 36). Rozkład dysfunkcji w rodzinie ilustruje wykres 2.

Ten pobieżny przegląd wyników uzyskanych przez Fundację DDS pokazuje, że skala zaniedbań i krzywdy dzieci w naszym kraju nie odbiega od wyników uzyskanych w ACE study. Powstaje pytanie, jak możemy przeciwdziałać tym sytuacjom. Oczywiście możemy czerpać z doświadczeń amerykańskich i realizowanych tam strategii przeciwdziałania ACE, co wydaje się być osobnym, obszernym tematem wymagającym odrębnego opracowania. W podjętych tutaj rozważaniach chcielibyśmy zarysować jedynie pewne możliwości zlokalizowane w systemie oświaty.



□*ykres* □ Dysfunkcje w rodzinie, dane procentowe, N = 1155.

□*r*□*dło*Włodarczyk, Makaruk, Michalski, Sajkowska, 2018.

Przede wszystkim warto wyjść od spojrzenia na resort oświaty jak na element większej całości. W jednej z propozycji do modelu działań profilaktycznych w Polsce wlicza się sześć resortów: opieki społecznej, edukacji, sprawiedliwości, zdrowia, MSWiA oraz sektor, który dziś najlepiej jest określić jako pozarządowy (Cielecki, 2000). Jak ujmuje autor przedstawionej propozycji, Tadeusz Cielecki: „tak skonstruowany makrosystem przeciwdziałania przestępczości w aspekcie podmiotowym obejmuje systemy resortowe oraz odpowiadające im podsystemy: wojewódzkie, powiatowe, miejskie i gminne oraz lokalne" (Cielecki, 2000, s. 109). Elementy struktury podmiotowej systemu mogą być personalne (np. dyrektor zakładu wychowawczego, pracownik socjalny, pedagog szkolny, policjant) oraz grupowe (np. ministerstwo, departament Spraw Rodzinnych i Nieletnich, komenda powiatowa Policji, zakład wychowawczy, oddział organizacji pozarządowej). To właśnie w coraz lepszym współdziałaniu wszystkich składowych tak widzianego systemu chcemy upatrywać wzrostu skuteczności wygenerowanego przez efekt synergii. Niestety współpraca między instytucjami układa się różnie, a czasami wręcz jej nie ma, o czym zwykle dowiadujemy się w bardzo dramatycznych okolicznościach – gdy dochodzi do tragedii. Retrospektywna analiza takich przypadków zwykle pokazuje znikomą współpracę zaangażowanych w sprawę instytucji, które jednak formalnie wykonały wszystkie spoczywające na nich obowiązki. Symbolem takich wydarzeń w naszym kraju jest sprawa z 2003 roku dotycząca rodziny, która przechowywała zamordowane dzieci w beczkach w swoim mieszkaniu (Mikołajewska, 2018).

W tym kontekście należy przywołać bardzo ciekawą i niezwykle potrzebną inicjatywę FDDS, aby wdrożyć w naszym kraju systemowy obowiązek analizy takich przypadków. Serious Case Reviews (SCR) lub inaczej praktyka ochrony dzieci (obecna nazwa) jest integralną częścią systemu ochrony dzieci w Wielkiej Brytanii. Idea tej strategii opiera się na dążeniu do poprawy ochrony dzieci oraz ich dobra poprzez wspieranie kultury uczenia się wśród praktyków i instytucji o tym, co wymaga zmian i jak to osiągnąć. Jak zauważa Joanna Gorczowska, największym osiągnięciem SCR było rozpoczęcie debaty na temat dobra i bezpieczeństwa dzieci oraz próba określenia progu zagrożenia dla ich bezpieczeństwa, który wymaga ingerencji państwa. Uzyskane z przeprowadzonych analiz wnioski zaowocowały poważnymi reformami systemu opieki nad dziećmi, sprawiającymi, że system brytyjski stał się bardziej skoncentrowany na dzieciach (Gorczowska, 2021).

Wracając do ACE study, zauważmy, że medyczny aspekt tych badań wydaje się niezwykle istotny zarówno z punktu widzenia potencjału budowania „międzyresortowego frontu na rzecz zmian", jak i z punktu widzenia debaty, którą uzyskane dane powinny wywołać. Stanowi on przecież swoisty imperatyw do dalszych poszukiwań charakteru zależności pomiędzy niekorzystnymi doświadczeniami w dzieciństwie a podejmowaniem rozmaitych ryzykownych zachowań, stanami chorobowymi i przedwczesnym zgonem. Poszukiwania takie oczywiście mają już miejsce. Ponadto warto tu nadmienić, że badania ACE uruchomiły cały paradygmat myślowy. Jako ilustrację przywołajmy tutaj przykładowe badania podejmujące próbę wyjaśnienia związku między niekorzystnymi doświadczeniami z dzieciństwa (ACE) a stawaniem się ofiarą nadużyć seksualnych (*sexual victimization*, SV) w wieku dorosłym (Ports, Ford, Merrick, 2016). Autorzy badań uważają, że zrozumienie tej zależności może dostarczyć ważnych informacji na temat poziomu ryzyka dla dorosłych SV i ponownej wiktymizacji seksualnej wśród osób, które przeżyły wykorzystywanie seksualne w dzieciństwie (*childhood sexual abuse*, CSA). Analizy wykazały, że wraz ze wzrostem wyniku ACE, wzrasta ryzyko wystąpienia SV w wieku dorosłym. Co niezwykle istotne, każda ze zmiennych ACE była istotnie związana z dorosłym SV, przy czym CSA, co nie jest zaskoczeniem, okazało się być najsilniejszym predyktorem dorosłego SV. Ponadto u osób, które zgłosiły CSA, nastąpił skumulowany wzrost ryzyka SV u dorosłych z każdym dodatkowym doświadczeniem ACE. A zatem niekorzystne doświadczenia w dzieciństwie są czynnikiem ryzyka dla dorosłego SV. W szczególności CSA jest istotnym czynnikiem ryzyka ponownej wiktymizacji seksualnej w wieku dorosłym, zaś wystąpienie innych, dodatkowych doświadczeń ACE może zwiększać ryzyko SV u dorosłych ponad ryzyko związane z samym CSA. Jak widać, badania bazujące na ACE mogą również dotyczyć zjawisk wychodzących daleko poza kwestie zdrowotne.

Myślenie o systemie profilaktyki w przywołany tutaj sposób, czyli jako o pewnym konglomeracie poszczególnych elementów systemu społecznego, rozmaitych

resortów z ich hierarchicznymi strukturami i innych segmentów, z uwzględnieniem ich specyfiki, jak na przykład sektor organizacji pozarządowych czy instytucje religijne, pociąga za sobą konieczność budowania odpowiedniego paradygmatu takiego systemowego, wieloelementowego, zsynchronizowanego oddziaływania. Ustalenia ACE study wydają się wychodzić naprzeciw takiej potrzebie. Nie musimy się już np. ograniczać w postulatach odnoszących się do działalności profilaktycznej tylko do dobrostanu dzieci i młodzieży jako celu takich działań (choć sam w sobie powinien on być już wystarczająco istotny). Ustalone zależności pozwalają z całą powagą osadzać działalność profilaktyczną również w kontekście *stricte* zdrowotnym (medycznej profilaktyki zdrowotnej), co może stanowić istotny impuls do nawiązania znacznie ściślejszej współpracy między resortem zdrowia i resortem edukacji. Nie chodzi tu oczywiście o to, że dobrostan dzieci i młodzieży jest zbyt błahym celem. Nie od dziś jednak wiadomo, że postulaty pedagogów spotykają się z nikłym odzewem decydentów. Odpowiednie wyeksponowanie kontekstu zdrowotnego może więc wydatnie pomóc w uzyskiwaniu politycznej i społecznej przychylności, co zresztą jest ze sobą powiązane. Dobrym przykładem może być tutaj rosnąca od lat świadomość ekologiczna społeczeństwa i stanowiące jej efekt rozporządzenia i zmiany formalne, jak na przykład powszechny obowiązek segregacji śmieci czy też programy wymiany kotłów grzewczych. Bez sprzyjającego klimatu społecznego takie zmiany nie byłyby możliwe. A ten z kolei wziął się między innymi stąd, że coraz bardziej docierają do społeczeństwa dane dotyczące zdrowotnych konsekwencji zamieszkiwania w kraju o fatalnym stanie powietrza, w którym wielokrotnie przekroczone są, i tak zawyżone, normy jego zanieczyszczenia.

Wykonanie podobnej pracy informacyjno-edukacyjnej w kontekście wyników ACE studies mogłoby zaowocować podobnym nastawieniem obywateli, a w konsekwencji ich przedstawicieli, w obszarze profilaktyki ACE. Taka powszechna zmiana świadomości w dłuższej perspektywie musi się przekładać na większą skłonność decydentów do inwestowania w profilaktykę niekorzystnych doświadczeń w dzieciństwie. Działania takie mogłyby bowiem znacząco zmienić statystyki medyczne. System oświaty jawi się tutaj jako najbardziej predysponowany do tak rozumianego oddziaływania, ukierunkowanego na przeciwdziałanie niekorzystnym doświadczeniom w dzieciństwie, a zatem działania mieszczącego się w nurcie profilaktyki uniwersalnej. Polega ona na wykorzystaniu zarówno strategii edukacyjno-informacyjnych w celu rozwijania świadomości społecznej na temat form krzywdzenia dziecka i jego właściwego traktowania, jak i działań dążących do poprawy ogólnych warunków funkcjonowania dzieci i ich rodzin (Jarosz, 2011). Tak konstruowane działania mogą być ukierunkowane na określone czynniki ryzyka krzywdzenia dziecka celem ich osłabiania lub mogą opierać się na działaniach pozytywnych i przybierać formę promowania pozytywnych interakcji rodzice–dzieci, podnoszeniu kompetencji

wychowawczych rodziców oraz ich wiedzy o dziecku i jego potrzebach, rozwijania wspierających, pozytywnych więzi w otoczeniu rodzin. Jak podkreśla Ewa Jarosz, w odróżnieniu od profilaktyki ukierunkowanej (w domyśle na obszary podwyższonego ryzyka) działania ogólne są minimalnym zagrożeniem dla prywatności rodziny. Zdaniem badaczki uważa się, iż działania profilaktyki uniwersalnej mają na celu przede wszystkim wywołanie takich fundamentalnych zmian w społeczeństwie, które poprawią sytuację dzieci i ich rodzin w „uprzedzający" sposób, zapobiegając występowaniu przemocy lub zaniedbywania dzieci w rodzinach. To ważna uwaga z punktu widzenia potencjału budowania ogólnego konsensusu wokół takich działań, które jako mało inwazyjne nie powinny budzić najmniejszych kontrowersji.

Choć postulat współpracy pomiędzy resortem zdrowia i resortem edukacji w ramach profilaktyki zdrowotnej dzieci i młodzieży, ukierunkowanej na kontekst niekorzystnych doświadczeń w dzieciństwie, może wydawać się nieco futurystyczny czy śmiały, to trzeba wyraźnie podkreślić, że pewne podwaliny pod współpracę obu sektorów na tej płaszczyźnie zostały już położone. Obowiązuje bowiem, uchwalona 12 kwietna 2019 roku, ustawa o opiece zdrowotnej nad uczniami. Niestety w obecnym brzmieniu nie wspomina się w niej wprost o zdrowiu psychicznym uczniów, zaś słowo *profilaktyka* pada tylko i wyłącznie w kontekście działań pielęgniarki środowiskowej, świadczonych w gabinecie profilaktyki zdrowotnej lub w odniesieniu do profilaktyki próchnicy zębów u uczniów. Trzeba jednak zaznaczyć, że po pierwsze istnieją w niej artykuły, które stwarzają pewne możliwości działania, a po drugie – Instytut Matki i Dziecka pełniący, zgodnie z zapisem w ustawie, zadania w zakresie monitorowania opieki zdrowotnej nad uczniami w publikowanych przez siebie materiałach edukacyjnych prezentuje poszerzone spojrzenie na swoją misję. W art. 17 pkt. 1 ustawy czytamy między innymi:

> Współpraca pielęgniarki środowiska nauczania i wychowania albo higienistki szkolnej z rodzicami albo pełnoletnimi uczniami polega na: […] 3) uczestniczeniu w zebraniach z rodzicami albo zebraniach rady rodziców, w celu omówienia zagadnień z zakresu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia uczniów Ustawa z 12 kwietna 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami).

Są zatem ustawowo nadane uprawnienia do prowadzenia działalności edukacyjnej w zakresie edukacji zdrowotnej. Pozostaje otwarte pytanie, w jaki sposób będzie to realizowane oraz jakie treści obejmie. Byłoby wysoce zalecane, aby w ramach takich działań dostarczono rodzicom choćby podstawowych informacji o ustaleniach otrzymanych w badaniach ACE study, a także o statystykach dotyczących krzywdzenia dzieci w naszym kraju. Najdelikatniejszą kwestią, a jednocześnie najważniejszą w tym kontekście, jest uświadamianie rodziców co do form krzywdzenia bądź, mówiąc językiem ACE study, co do tego, jakie zachowania

mogą być źródłem niekorzystnych doświadczeń w życiu dziecka. Wydaje się to sprawą kluczową.

Drugim, napawającym nadzieją na większą koncentrację na prezentowanych tutaj zagadnieniach, elementem systemu jest, jak już wspomniano, sama działalność głównego, obok wojewodów, koordynatora funkcjonowania zapisów ustawy, jakim jest wspomniany Instytut Matki i Dziecka w Warszawie. W ramach swojej działalności Instytut publikuje między innymi wydawnictwa szkoleniowe i edukacyjne, mające na celu ukierunkowanie działań w obszarze opieki zdrowotnej nad uczniami. Jednym z nich jest podręcznik dla pielęgniarek i higienistek szkolnych zatytułowany *Standardy postępowania i metodyka pracy pielęgniarki* (Ostręga, Oblacińska, Korzycka, 2020). Część trzecia tej publikacji zatytułowana jest *Zdrowie psychoemocjonalne i społeczne uczniów* i traktuje właśnie o problemach zdrowia psychicznego, a dokładniej o zaburzeniach psychicznych, zaburzeniach zachowania, samouszkodzeniach, zachowaniach ryzykownych, depresji oraz samobójstwach.

Widać więc, że idziemy w dobrym kierunku i są podstawy do optymizmu. Konieczne jednak jest dalsze zacieśnianie współpracy między resortami edukacji i zdrowia. Działalność edukacyjna w zakresie uświadamiania rodziców co do skali i zakresu konsekwencji niekorzystnych doświadczeń w dzieciństwie nie może być oparta tylko i wyłącznie na szkolnej pielęgniarce. Konieczne jest czynne włączenie do tych działań wszystkich nauczycieli, po uprzednim wyposażeniu ich w odpowiednie zaplecze pomocy dydaktycznych i materiałów. Tutaj również są powody do umiarkowanego optymizmu, gdyż powołano już przeznaczone do tego placówki. Mamy tu na myśli Wydział Wychowania i Profilaktyki funkcjonujący w ramach Ośrodka Rozwoju Edukacji będący publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzoną przez Ministra Edukacji i Nauki.

Ponadto należy pamiętać, że działania edukacyjne nie muszą być prowadzone jedynie w formie spotkań bezpośrednich. Doświadczenie pandemii istotnie przyspieszyło rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK), a w art. 19 ustawy o opiece zdrowotnej nad uczniami czytamy, że wzmiankowana współpraca pielęgniarki z rodzicami może się odbywać z wykorzystaniem systemów teleinformatycznych, środków komunikacji elektronicznej lub publicznie dostępnych usług telekomunikacyjnych. Ustawodawca zatem wprost nadmienia o takich możliwościach.

Na koniec dodajmy, że nakłady przeznaczane na politykę zdrowotną w Polsce są niezwykle niskie i jeśli chcemy poważnie myśleć o podnoszeniu szeroko rozumianej jakości życia, musi się to zmienić. W 2016 roku pod względem wydatków na zdrowie w przeliczeniu na jednego mieszkańca Polska zajmowała przedostatnie miejsce, przed Łotwą, wśród wybranych europejskich krajów należących do OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*). Tę samą pozycję zajmowała w zesta-

wieniu według udziału publicznych wydatków w stosunku do krajowego PKB. W obu zestawieniach średnie dla krajów CEE (kraje środkowoeuropejskie należące do OECD – Czechy, Węgry, Słowacja, Słowenia, Łotwa, Estonia) były wyższe. Jeszcze innym popularnym wskaźnikiem porównującym systemy ochrony zdrowia w różnych krajach jest EuroHealth Consumer Index (EHCI), publikowany przez organizację Health Powerhouse od 2005 roku. Stawia on sobie za cel ocenę przyjazności systemu dla pacjenta. W tym zestawieniu Polska również zajęła 25. miejsce wśród wybranych 30 europejskich krajów, zdobywając 59% możliwych do uzyskania punktów (lider, Holandia, uzyskał 92%, dane za rok 2016). Jak czytamy w raporcie z 2018 roku, Polska najsłabiej wypadła w kategorii zakresu świadczeń oferowanych w systemie (50% punktów), a najlepszy wynik osiągnęła, co ciekawe, w kategorii profilaktyki (76% punktów), co należy uznać za bardzo pokrzepiające (Krupa, Krupiarz, Komorowski, Kluszczyński, Klimek, 2018, s. 13-14). Jak zauważają autorzy raportu, chociaż zamożność kraju nie jest jedynym czynnikiem warunkującym jakość opieki zdrowotnej, to jest na pewno czynnikiem najważniejszym i najbardziej ją determinującym. Porównując pozycję Polski w rankingu EHCI z rankingiem krajów pod względem PKB *per capita* otrzymamy dobitne potwierdzenie tej tendencji (24. miejsce w PKB *per capita*, 25. miejsce w EHCI). Widać więc, że nie ma odwrotu od ciągłego zwiększania finansowania ochrony zdrowia, zaś w kontekście nakładów *stricte* na profilaktykę można się zastanowić nad jego strukturą. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) w 2019 roku w strukturze wydatków ze względu na funkcje wydatki na profilaktykę i zdrowie publiczne obejmowały 2,1% ogółu wydatków (GUS, 2021, s. 3). Zważywszy na potencjalne zyski należałoby rozważyć zwiększenie udziału nakładów na profilaktykę w całkowitym finansowaniu. Postulowana w niniejszych rozważaniach współpraca międzyresortowa w naturalny sposób powinna jednak oznaczać dwa źródła finansowania. Ściślejsza współpraca powinna z kolei zaowocować większą wydajnością podejmowanych wysiłków.

Każda szkoła, od najmłodszego stażem nauczyciela po dyrektora oraz cały system oświaty, od ministra edukacji poprzez rozmaite agendy, jak na przykład Ośrodek Rozwoju Edukacji, po najmniejszą placówkę, muszi promować spójny model rodzicielstwa opatrzony bardzo konkretnymi wytycznymi. Spójność przekazu jest tutaj niezwykle istotna z powodu siły i wiarygodności, które buduje. Ulegnie on również wzmocnieniu i uwiarygodnieniu, gdy będzie komunikowany z innych instytucji będących składowymi systemu. A więc postulat spójności promowanego modelu rodzicielstwa ma charakter wielowymiarowy. Chodzi tu zarówno o spójność wewnątrz indywidualnej placówki, jak i w obrębie całego systemu edukacji, a wreszcie w najszerszym wymiarze powinna ona się odnosić do całego systemu profilaktyki, a więc mieć wiele źródeł w różnych resortach.

W podjętych tutaj rozważaniach starano się zarysować zaledwie jeden z takich ewentualnych „sojuszy", posiadający jednak ogromny potencjał. Ustalenia ACE study dotyczą bowiem w oczywisty sposób zarówno systemu edukacji i wychowania, jak i systemu opieki zdrowotnej. Połączenie sił tych dwóch kluczowych dla poczucia dobrostanu wielu Polaków resortów na rzecz modyfikowania świadomości społecznej w obszarze rodzicielstwa i rozmaitych jego aspektów może stanowić asumpt do realnej przebudowy bądź realnego rozwoju systemu profilaktyki w Polsce, zaś edukowani z różnych źródeł rodzice mogliby mieć ułatwione zadanie, poszukując odpowiedzi na pytanie: jakim rodzicem powinienem/chcę być? Krzywdzenie dzieci wynika bowiem czasem tylko i wyłącznie ze zbyt ograniczonej wiedzy i braku świadomości konsekwencji własnego postępowania. W świetle wyników badań ACE należy wręcz żądać takiej ścisłej kooperacji obu resortów.

Bibliografia

Center for Disease Control and Prevention (2021). *What are adverse childhood experiences?* Pobrane z: https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/fastfact.html.

Cielecki, T. (2000), Koordynacja systemu przeciwdziałania patologii społecznej. W: J. Czapska, J. Widacki (red.), *Bezpieczeństwo lokalne: Społeczny kontekst prewencji kryminalnej* (ss. 109-115). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, i in. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, *14 (4)*, 245-258. DOI: 10.1016/S0749-3797(98)00017-8.

Gorczowska, J. (2021). Znaczenie mechanizmu Serious Case Reviews dla systemowej ochrony dzieci przed krzywdzeniem: Jak jego wprowadzenie może wspomóc budowanie w Polsce szerokiego systemu ochrony dzieci? *Dziecko Krzywdzone: Teoria, Badania, Praktyka*, *20 (3)*, 145-159.

GUS (2021). *Wydatki na ochronę zdrowia w latach 2018–2020*. Warszawa: GUS. Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/wydatki-na-ochrone-zdrowia-w-latach-2018-2020,27,1.html.

Idler, E.L., Angel, R.J. (1990). Self-rated health and mortality in the NHANES-1 epidemiologic follow-up study. *American Journal Of Public Health*, *80 (4)*, 446-452. DOI: 10.2105/ajph.80.4.446.

Jarosz, E. (2011). Profilaktyka krzywdzenia dzieci. *Dziecko Krzywdzone: Teoria, Badania, Praktyka*, 10 (1), 7-26.

Krupa, D., Krupiarz, M., Komorowski, S., Kluszczyński, T., Klimek, M. (2018). *Finansowanie ochrony zdrowia w kontekście efektów społeczno-gospodarczych*. Warszawa: IQVIA. Pobrane z: https://www.infarma.pl/assets/files/raporty/Raport_Finansowanie_Ochrony_Zdrowia-_v.5.0_19.09.2018.pdf.

Mikołajewska, B. (2018). Tacy zwyczajni ludzie. *Polityka*. Pobrane z: https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/klasykipolityki/1757088,1,tacy-zwyczajni-ludzie.read.

Ostręga, W., Oblacińska, A., Korzycka, M. (red.) (2020). *Podręcznik dla pielęgniarek i higienistek szkolnych: Standardy postępowania i metodyka pracy pielęgniarki szkolnej*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Ports, K.A., Ford, D.C., Merrick, M.T. (2016). Adverse childhood experiences and sexual victimization in adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 51, 313-322. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.08.017.

Prewitt, E. (2020). *States collecting ACE data in the BRFSS through 2020*. Pobrane z: https://www.pacesconnection.com/g/state-aces-action-group/blog/behavioral-risk-factor-surveillance-system-brfss.

PZPN. (2021). Rozgrywki dziecięce bez wyników i tabel. Pobrane z: https://pzpn.pl/federacja/aktualnosci/2021-09-02/rozgrywki-dzieciece-bez-wynikow-i-tabel.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (2017). Dz.U. 2017 poz. 356. Pobrane z: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (2016). Dz.U. 2021 poz. 1082. Pobrane z: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001082.

Ustawa z dnia 12 kwietna 2019 r. *o opiece zdrowotnej nad uczniami* (2019). Dz. U. 2019 poz. 1078. Pobrane z: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001078/T/D20191078L.pdf

Włodarczyk, J., Makaruk, K., Michalski, P., Sajkowska, M. (2018). *Ogólnopolska diagnoza skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci: Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Pobrane z: https://fdds.pl/co-robimy/raporty-z-badan/2018/ogolnopolska-diagnoza-skali-i-uwarunkowan-krzywdzenia-dzieci-2018.html.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.219.231

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 24.11.2021 r. – przyjęty: 21.12.2021 r.

Bożena KANCLERZ*

Wyzwania i perspektywy pracy z młodzieżą w obliczu reformowania systemu ochrony zdrowia

Challenges and perspectives for youth work in the face of health care reform

Abstrakt

Wprowadzenie. Od kilku już lat zarówno w nauce, publicystyce, jak i w szeroko rozumianej opinii społecznej trwa dyskusja na temat fatalnego stanu psychiatrii dziecięcej w Polsce. Od początku mojej pracy zawodowej, zarówno naukowej, jak i praktyki pedagogicznej, czyli od dekady, niezmiennie towarzyszy mi hipoteza o niewydolności systemu wsparcia oraz opieki dzieci i młodzieży.

Cel. W zaprezentowanym artykule przedstawione zostały założenia reformy ochrony zdrowia dzieci i młodzieży z perspektywy pedagogicznej, a zatem odwołujące się przede wszystkim do pracy opiekuńczo-wychowawczej w najbliższym środowisku potrzebujących. Perspektywę tę poprzedzono analizą obecnego stanu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Elementem wyjściowym do omawiania założeń reformy była rekonstrukcja kategorii dobrostanu psychicznego jako ważnego elementu psychologii pozytywnej, która w sposób kompleksowy definiuje zdrowie psychiczne, będące stanem pożądanym w pracy z dziećmi i młodzieżą. Celem artykułu jest nie tylko podjęcie dyskusji nad założeniami reformy, lecz także weryfikacja funkcjonowania systemu ochrony zdrowia

* **e-mail: b.k@amu.edu.pl**
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Sociopedagogical Problems of Youth, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-5496-2139

psychicznego na pierwszym poziomie referencyjnym, w fazie początkowej wdrażania reformy.
Materiały i metody. Analiza literatury przedmiotu, przepisów prawnych oraz danych statystycznych i odwołanie ich do praktyki i doświadczeń własnych autorki.
Wyniki. Z przeglądu literatury oraz najważniejszych danych statystycznych wynika, że dobrostan psychiczny młodych decyduje o ich prawidłowym rozwoju, za który odpowiadają najważniejsze środowiska socjalizacyjne: rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, a także miejsca pomocy i wsparcia.
Wnioski. Kluczowa w ochronie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży powinna stać się profilaktyka oparta na budowaniu programów wzmacniających kompetencje, które rozumiane są jako wymiary dobrostanu psychicznego, oraz dalsze reformowanie ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: młodzież, reforma systemu ochrony zdrowia, praca z młodzieżą, dobrostan psychiczny

Abstract
Introduction. For several years now, in science, in journalism, and in the broadly understood public opinion, there has been a discussion about the dire state of child psychiatry in Poland. Since the beginning of my professional work, both scientific and pedagogical practice, that is for a decade – I have invariably been faced with a hypothesis about the inefficiency of the system of support and care for children and adolescents.
Aim. In the presented article the assumptions of the reform of the health care of children and adolescents will be presented from the pedagogical perspective, thus referring primarily to the care and educational work in the immediate environment of the needy. This perspective will be preceded by an analysis of the current state of the mental health of children and young people. The starting point for discussing the assumptions of the reform will be the reconstruction of the category of mental wellbeing, as an important element of positive psychology, which comprehensively defines mental health, and which is a desirable state in work with children and young people. The aim of the article is to discuss not only the assumptions of the reform, but also to verify the functioning of the mental health care system at the first reference level in the initial phase of the reform implementation.
Materials and methods. Analysis of the literature on the subject, legal regulations, and statistical data, and referring them to practice and the author's own experience.
Results. The literature review and the most important statistical data show that the mental well-being of young people determines their proper development, and the most important socialisation environments are responsible for its development: family, peer group, school, and also places of help and support.
Conclusions. The key in the protection of the mental health of children and adolescents should become prevention based on the construction of programmes strengthening competences, which are understood as dimensions of mental well-being, and further reforming the protection of the mental health of children and adolescents.

Keywords**:** youth, health care reform, youth work, mental wellbeing

Diagnoza potrzeb w zakresie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży

Potrzeba zmian i wdrażania nowych rozwiązań wynika z sytuacji, jaką obserwujemy oraz jakiej doświadczamy w ochronie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Badania Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization, WHO) stanowią podstawę szacowania, że wśród obciążeń chorobami na świecie (Global Burden of Disease Study, GBD) zaburzenia psychiczne i behawioralne w Europie dotyczą około 20% wszystkich stanów chorobowych. Problemy ze zdrowiem psychicznym w różnych fazach/okresach życia dotyczą jednej na cztery osoby (Syrek, 2019, s. 225). Wśród dzieci i młodzieży problem jest nieco bardziej złożony, a dane ogólne, które również szacowane są na około 20% populacji dzieci i młodzieży, dotyczą szeroko rozumianych zaburzeń psychicznych. Dane z serii międzynarodowych badań ankietowych nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) z 2010 roku wykazują, że u znacznej części dzieci i młodzieży w Polsce pojawiają się narastające wraz z wiekiem zaburzenia psychosomatyczne, takie jak bóle głowy (od 7% u 11-latków do 17% u 17-latków), bóle pleców (od 5% do 8,5%), przygnębienie (od 6% do 9%), zdenerwowanie (od 14% do 16%). Małe zadowolenie z życia stwierdzono z kolei u 15% 11-latków, 21,5% 13-latków, 25% 15-latków i aż 27,7% 17-latków (Mazur, Małkowska-Szkutnik, 2011, s. 68-84). Interesujące w kontekście zaburzeń psychicznych okazały się także badania Renaty Modrzejewskiej i Jacka Bomby (2010, s. 579-592), które przeprowadzone zostały na grupie 17-latków. Badania w dużych aglomeracjach miejskich wykazały, iż dziewczęta dwukrotnie częściej zgłaszały objawy różnych zaburzeń psychicznych niż chłopcy (odpowiednio 41,2% i 22,7%). Analizując te badania, Lidia Cierpiałkowska i Iwona Grzegorzewska zwracają szczególną uwagę na to, że w grupie dziewcząt i chłopców najczęstszymi zaburzeniami, które ustalono za pomocą metod screeningowych, były objawy depresyjne, zaburzenia jedzenia i obsesyjno-kompulsyjne (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2020, s. 57). Analiza powyższych tylko danych pozwala zatem stwierdzić, że dorastająca młodzież to grupa zagrożona zaburzeniami zdrowia psychicznego, głównie depresją.

Diagnozując sytuację zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, nie sposób zignorować statystyki dotyczące samobójstw w tej grupie wiekowej. Od kilku lat obserwujemy bowiem znaczący wzrost zarówno samobójstw, jak i prób samobójczych u dzieci i młodzieży. WHO podaje, iż samobójstwa stanowią drugą przyczynę zgonów wśród dzieci i młodzieży w przedziale 15–29 lat (Kielan, Olejniczak, 2018, s. 11). Liczba dzieci dokonująca prób samobójczych rośnie od kilku lat, a liczba dzieci popełniających samobójstwo utrzymuje się na wysokim poziomie. Dla porównania w grupie wiekowej 7–18 lat w 2017 roku odnotowano 116 zgonów spowodowanych samobójstwem, w 2018 – 97 samobójstw, a w 2020

roku – 107 (Kielan, Olejniczak, 2018, s. 12). Każdego roku w Polsce mamy zatem sytuację, w której znikają cztery klasy szkolne dzieci i nastolatków. Trudno tu oczywiście oszacować, kto i jaką pomoc otrzymał, a kto nie otrzymał jej wcale, bez wątpienia jednak warto i te statystyki uwzględnić, kiedy oceniamy i diagnozujemy dobrostan psychiczny dzieci.

Przytoczone powyżej dane statystyczne wskazują na złożoność sytuacji i wielość pojawiających się obszarów problemowych. Wydaje się, że dane dotyczące diagnozowanych zaburzeń psychicznych to tylko wycinek z szerokiego spektrum zagadnień dotyczących zdrowia psychicznego i zaburzonego dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży. Kwestie problemowe w literaturze przedmiotu dotyczą także uzależnień dzieci i młodzieży oraz związanych z tym powikłań. Jak wynika z badań, uzależnienia oraz zaburzenia spowodowane przyjmowaniem substancji psychoaktywnych stanowiły drugą co do ilości przyczynę hospitalizacji i leczenia ambulatoryjnego wśród dzieci i młodzieży do 18. roku życia (Tabak, 2014, s. 118).

Analizując różnego typu dokumenty, literaturę przedmiotu oraz doświadczenia własne autorki, warto wskazać, poza zaburzeniami psychicznymi oraz uzależnieniami, na szerokie spektrum problemów, jakie diagnozujemy w okresie dorastania: problemy z akceptacją własnego ciała, problemy z komunikacją, problemy ze snem, przemoc rówieśniczą, cyberprzemoc, przemoc ze strony dorosłych, fobię społeczną, chroniczny stres, doświadczenia rozwodu, traumę i stres pourazowy, śmierć osoby bliskiej, chorobę przewlekłą zarówno nastolatka, jak i osoby z jej najbliższego otoczenia, kryzysy edukacyjne, kryzysy tożsamościowe, określenie własnej orientacji seksualnej, dyskryminacja. To szerokie spektrum problemów, z jakimi zgłaszają się młodzi, stanowi otwarty katalog czynników mających istotne znaczenie przy ocenie stanu zdrowia nastolatka. Utrzymujące się przekonanie o fatalnym stanie psychiatrii dziecięcej i młodzieżowej dopełnia zatem diagnoza wielości spraw i problemów, które dotykają młodych ludzi w okresie dorastania, a które wymagają profesjonalnego wsparcia i opieki nie tylko na poziomie leczenia psychiatrycznego w oddziałach szpitalnych, lecz także znacznie częściej w ich środowisku życia. Analizując bowiem diagnozę stanu psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce, trudno oszacować wszelkie interwencje pedagogów i psychologów szkolnych, udział młodych ludzi w leczeniu w prywatnych placówkach wsparcia oraz szczególnie trudno ocenić liczbę dzieci wymagających wsparcia i pomocy, a nie otrzymujących jej ze względu na brak diagnozy, wsparcia rodziny czy innych podmiotów. Uwzględniając powyższą sytuację młodych, zaskakujące jest zatem, że w Narodowym Programie Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2017–2022 w diagnozie sytuacji znajduje się tylko drobna wzmianka ograniczająca się do jednej tabeli dotyczącej dzieci i młodzieży, a dane analizowane są tylko do 2014 roku i dotyczą informacji ilościowych na temat dzieci z zaburzeniami psychicznymi (*Narodowy Program Ochrony*…, 2017, s. 12).

Należy także podkreślić, że nie powstała analogiczna strategia dla grupy dzieci i młodzieży do 18. roku życia. Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego zawiera cele szczegółowe i zadania, które dotyczą także tej grupy wiekowej, jednak, co absolutnie niezrozumiałe, w założeniach strategia dotyczy tylko osób z zaburzeniami psychicznymi. Ustawodawca założył bowiem, iż do celów szczegółowych i zadań Programu należą:

a) w zakresie zapewniania osobom z zaburzeniami psychicznymi wielostronnej opieki, adekwatnej do ich potrzeb:
   – upowszechnienie środowiskowego modelu psychiatrycznej opieki zdrowotnej,
   – upowszechnienie zróżnicowanych form pomocy i oparcia społecznego,
   – aktywizacja zawodowa osób z zaburzeniami psychicznymi,
   – skoordynowanie dostępnych form opieki i pomocy,
   – udzielanie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniom, rodzicom i nauczycielom;
b) w zakresie prowadzenia działań na rzecz zapobiegania stygmatyzacji i dyskryminacji osób z zaburzeniami psychicznymi:
   – opracowanie ogólnych zasad postępowania dotyczących przedstawiania wizerunku osób z zaburzeniami psychicznymi w mediach,
   – prowadzenie działań informacyjno-edukacyjnych dotyczących konieczności respektowania praw osób z zaburzeniami psychicznymi;
c) w zakresie monitorowania i oceny skuteczności działań realizowanych w ramach Programu – gromadzenie i analizowanie sprawozdań zawierających informacje dotyczące realizacji zadań wynikających z Programu, przekazywanych przez podmioty w nim wskazane (Narodowy Program Ochrony…, 2017, s. 13).

Wskazane powyżej założenia, ważne z perspektywy osób ze zdiagnozowanymi zaburzeniami psychicznymi, nie wpisują się w realną poprawę sytuacji pogarszającego się stanu psychicznego polskich nastolatków. Z analizowanych przez autorkę badań i statystyk wynika, że wielość problemów i trudnych sytuacji nie może ograniczać się tylko do zaburzeń psychicznych. Dodatkowym argumentem przemawiającym za potrzebami zmian w zakresie ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży jest współwystępowanie i nakładanie się na siebie sytuacji trudnych. Niskie zadowolenie z życia, zdiagnozowane zaburzenie psychiczne, trudna sytuacja szkolna, rodzinna, a nawet trudna sytuacja ekonomiczna (Szafraniec, 2011, s. 314) to często codzienność dorastających nastolatków, a jej efektem jest zaburzony dobrostan psychiczny, o który jako dorośli powinniśmy dbać nie tylko u dzieci i młodzieży, lecz także we własnej przestrzeni życia i rozwoju.

Czym jest dobrostan psychiczny i dlaczego dzieci i młodzież tak bardzo go potrzebują?

Rozpoczynając analizę kategorii dobrostanu psychicznego, należy zaakcentować ważną dla autorki tezę o potrzebie dbałości o dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży w pracy pedagogicznej, wychowawczej, w edukacji, a także w życiu rodzinnym. Diagnoza potrzeb w zakresie ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz trudności, z jakimi borykają się dorastający młodzi ludzie, utwierdzają autorkę w przekonaniu o potrzebie akcentowania problematyki dobrostanu psychicznego nie tylko w środowisku naukowym, lecz szczególnie w środowisku praktyków: nauczycieli, wychowawców, trenerów, rodziców.

Analizując Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego nie trudno ulec przekonaniu, iż odwołuje się on do tzw. negatywnej definicji zdrowia psychicznego, czyli do traktowania zdrowia psychicznego jako braku zaburzenia. Owa definicja praktykowana była w psychiatrii i psychologii klinicznej niemal do połowy XX wieku (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2020, s. 36). Jak zwracają uwagę badaczki, definicja ta, choć nie dominująca, jest często używana, szczególnie w badaniach nurtu patogenetycznego[1]. Warto jednak podkreślić, że pojawiła się także odmienna perspektywa, która w podejściu pedagogicznym jest zdecydowanie bardziej użyteczna i uwzględnia całokształt funkcjonowania jednostki. Mowa tu o pozytywnej koncepcji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, w której zdrowie definiuje się w kategoriach dobrostanu i szczęścia (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2020, s. 36). Zmianę i odmienność perspektyw zauważyć mogliśmy już pod koniec pierwszej połowy XX wieku, kiedy Światowa Organizacja Zdrowia uznała, że zdrowie to stan pełnego, fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2020, s. 36). Zdrowie zatem uznane zostało za coś znacznie więcej niż brak zdiagnozowanej choroby (zaburzenia psychicznego). Jakość życia bowiem to coś więcej niż brak choroby. W Deklaracji Zdrowia Psychicznego Światowa Organizacja Zdrowia podkreśla, iż zdrowie i dobrostan psychiczny mają zasadnicze znaczenie dla jakości życia, jednocześnie określając zdrowie psychiczne jako stan dobrego samopoczucia, w którym jednostka realizuje swoje zdolności, potrafi radzić sobie z normalnymi stresami życiowymi, czy może pracować i jest w stanie działać na rzecz swojej społeczności (Syrek, 2015, s. 157). Jak podkreślają Anna Kołodziej-Zaleska oraz Hanna Przybyła-Basista, w literaturze pojęcie dobrostanu psychicznego często używane jest zamiennie ze szczęściem, satysfakcją z życia, jakością życia, subiektywnym dobrostanem czy zdrowiem

[1] Podejście patogenetyczne koncentruje się między innymi na przyczynach choroby, analizuje czynniki sprzyjające rozwojowi choroby, bada czynniki chorobotwórcze oraz czynniki ryzyka.

psychicznym w ujęciu pozytywnym (Kołodziej-Zaleska, Przybyła-Basista, 2018, s. 87). Choć nie należy tych pojęć operacjonalizować jako tożsame, to warto mieć na uwadze, iż są między nimi duże podobieństwa znaczeniowe, a kategorie te dopełniają szerszą perspektywę funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży.

W literaturze przedmiotu zaskakuje wielość podejść do kategorii dobrostanu. Jak zwracają uwagę A. Kołodziej-Zaleska i H. Przybyła-Basista, interesująca jest definicja dobrostanu zaproponowana przez Eda Dienera, która uwzględnia poznawczą i emocjonalną ocenę własnego życia, obejmującą zarówno emocjonalne reakcje na zdarzenia, jak i poznawcze sądy odnoszące się do zadowolenia z życia wraz z doświadczeniem przyjemnych emocji pozytywnych i niskiego poziomu uczuć negatywnych (Kołodziej-Zaleska, Przybyła-Basista, 2018, s. 88). Podobnie, odwołując się do subiektywnego aspektu jakości życia (dobrego życia), opisuje dobrostan Ewa Kasperek-Golimowska, podkreślając, iż określany jest on zwykle przez ocenę stanu psychicznego jednostki (np. odczuwane szczęście), właściwości osoby (np. zadowolenie, optymizm) oraz elementy sytuacji człowieka oceniane przez niego jako korzystne, pozytywne (Kasperek-Golimowska, 2012, s. 182). Kategoria dobrostanu jest zatem niezwykle użytecznym pojęciem, które może okazać się przydatne przy diagnozowaniu zarówno pozytywnych elementów rozwoju jednostki, jak i jej negatywnych doświadczeń. Szczególnie dla młodych ludzi w okresie dorastania dbałość o rozwój w duchu psychologii pozytywnej wydaje się niezwykle istotnym elementem tożsamościowym, zaburzenia owego poczucia szczęścia czy zadowolenia z życia będą bowiem oznaczały właśnie zaburzenia w sferze zdrowia psychicznego (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2020, s. 36). Z perspektywy podjętej problematyki i próby odpowiedzi na pytanie, dlaczego dobrostan psychiczny jest tak ważny dla młodych ludzi, interesująca wydaje się perspektywa prezentowana przez Carol Ryff, a także Janusza Czapińskiego. Obaj badacze opisują najważniejsze wymiary dobrostanu psychicznego, takie jak: samoakceptację, osobisty rozwój, cel w życiu, panowanie nad otoczeniem, autonomię, pozytywne relacje z innymi (Czapiński, 2004, s. 35). Owe komponenty dobrostanu psychicznego budują bardzo pozytywny i pożądany model jednostki, która ma pozytywny stosunek do samego siebie, oparty na świadomości własnych pozytywnych i negatywnych cech, a jednocześnie posiada zdolność do rozwijania swoich pasji i zainteresowań.

Wskazane w modelu wymiary dobrostanu psychicznego definiują bardzo ważne umiejętności życiowe przydatne w osiąganiu szczęścia. Zdolność do odnajdywania swojego kierunku w życiu, zdolność do kierowania się własnymi przekonaniami oraz umiejętność nawiązywania, podtrzymania i rozwoju więzi z ludźmi to już nie tylko rozszerzona definicja wymiarów dobrostanu psychicznego (Kasperek-Golimowska, 2012, s. 183), lecz także kompetencje kluczowe, tak bardzo potrzebne młodym ludziom zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu. Pozytywny wymiar dobrostanu

psychicznego nie pozwala jednak uwzględnić doświadczeń i uczuć negatywnych, wpisanych w odczuwanie przez jednostkę całej różnorodności uczuć, takich jak rozczarowanie, smutek, złość, przygnębienie. Owe doświadczenia, będące przeciwieństwem subiektywnego poczucia szczęścia, pozwalają jednostce zachować zdrowie psychiczne rozumiane jako dynamiczny stan wewnętrznej równowagi (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2020, s. 38). Dlatego w poruszanej kwestii dobrostanu psychicznego tak ważne jest skoncentrowanie się także na tym, jak jednostka poradzi sobie w sytuacjach nasilenia emocji negatywnych, czy będzie posiadała umiejętności i zdolności do radzenia sobie z niekorzystnymi zdarzeniami w życiu tak, aby osiągnąć równowagę i spokój, który w efekcie będzie prowadził do zwiększenia subiektywnego poczucia zadowolenia z życia. Jednocześnie w argumentowaniu potrzeby osiągania dobrostanu psychicznego u dzieci i młodzieży kluczowa wydaje się teza Martina Seligmana, że optymizm u dzieci jest jednym z najważniejszych zasobów gwarantujących poczucie dobrostanu i szczęścia w dorosłym życiu (Cierpiałkowska, Grzegorzewska, 2020, s. 38). Po stronie dorosłych spoczywa zatem ogromna odpowiedzialność za zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży, a „receptą" na trudności i problemy okresu dorastania w znacznym stopniu może być dbałość o dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży.

W związku z tym kluczowa powinna stać się profilaktyka oparta na budowaniu programów wzmacniających kompetencje, które rozumiane są jako wymiary dobrostanu psychicznego. Nie stan psychiatrii jest tu zatem kluczowy, lecz jakość edukacji i programów profilaktycznych realizowanych w szkołach. Wychodząc naprzeciw diagnozowanym problemom dzieci i młodzieży, warto im zapobiegać, a reformę opieki psychiatrycznej potraktować tylko jako bardzo ważny element szerszego kontekstu opieki i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieci i młodzieży

Reforma ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – perspektywa pedagogiczna

Zaprezentowane powyżej postulaty wydają się słyszalne wśród decydentów politycznych, którzy mając wpływ na kształtowanie prawa, a jednocześnie kreując system opieki i wsparcia dla dzieci i młodzieży, zaproponowali nowy model ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Trwająca od kilku lat dyskusja nad koniecznością zmian zaowocowała powołaniem konsultantów krajowych w dziedzinie psychiatrii oraz psychoterapii dzieci i młodzieży. Konsultantki krajowe, Barbara Remberek i Agnieszka Słopień, brały udział w przygotowaniu kompleksowej zmiany w obszarze psychiatrii dziecięcej. Ministerstwo Zdrowia oraz Narodowy Fundusz Zdrowia w styczniu 2020 roku zaprezentowali przygotowany program. Zasadnicza zmiana, jaka dokonuje się do dnia dzisiejszego, to wprowadzanie trzypo-

ziomowego systemu opieki dla dzieci i młodzieży (*Nowy model ochrony*…, 2020). Zmiana ta nie tylko gwarantuje opiekę psychiatryczną dla zdiagnozowanych małoletnich, lecz także zakłada powstanie na pierwszym poziomie referencyjnym tzw. ośrodków środowiskowej opieki psychologicznej i psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży. Przedmiotem analizy w niniejszym artykule będzie prezentacja założeń reformy właśnie na pierwszym poziomie referencyjnym, ponieważ to powstanie placówek w najbliższym otoczeniu szkoły i domu rodzinnego ma zwiększyć dostępność pomocy w opiece ambulatoryjnej i środowiskowej, co docelowo umożliwi odciążenie Szpitalnych Oddziałów Ratunkowych i Izb Przyjęć. Ponadto dzięki stworzeniu sieci ośrodków udzielających pomocy osobom chorym psychicznie możliwe będzie skrócenie czasu pobytu w szpitalu i zapobieganie rehospitalizacji (*Nowy model ochrony*…, 2020).

Ważną zaletą powstania tego typu ośrodków jest dostęp do specjalistów bez skierowania. W praktyce to rodzic lub dziecko, ewentualnie szkoła, decyduje, czy małoletni potrzebuje pomocy lub wsparcia. Daje to rodzicom ogromny komfort i wsparcie w procesie wychowawczym. W placówce tej zatrudniani są psycholodzy, psychoterapeuci oraz terapeuci środowiskowi. W tym zakresie również dostrzec można ważną zmianę – wraz z wprowadzeniem nowego modelu pojawił się nowy zawód terapeuty środowiskowego, który zgodnie z kwalifikacją rynkową „prowadzenie terapii środowiskowej dzieci i młodzieży" może być wykonywany także przez pedagogów posiadających doświadczenie w pracy środowiskowej.

Rysunek 1. Trzy poziomy ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Źródło: *Nowy model ochrony*…, 2020.

Ministerstwo Zdrowia ogłaszając reformę, deklarowało, że docelowy model systemu ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży ma umożliwić prowadzenie pomocy dzieciom i rodzinom na odpowiednich poziomach referencyjności w każdym powiecie (Ośrodek Środowiskowej Opieki dla Dzieci i Młodzieży) i województwie (Ośrodek Wysokospecjalistycznej Całodobowej Opieki Psychiatrycznej). W przypadku pierwszego poziomu referencyjnego obecnie działają w Polsce 303 Ośrodki Środowiskowej Opieki dla dzieci i młodzieży (stan na 17 czerwca 2021). Można zatem uznać, że spełniony został warunek ilościowy zakładany przez Ministerstwo Zdrowia. Analizując sytuację, warto jednak przyjrzeć się kwestii rozmieszczenia ośrodków. Według kryterium przestrzennego nie udało się zapewnić ośrodka w każdym powiecie. Za przykład niech posłuży sytuacja w Wielkopolsce, gdzie powstało 15 ośrodków na 31 powiatów i 4 miasta na prawach powiatu (Lista Ośrodków I Poziomu..., 2020). Jednocześnie przy niewystarczającej liczbie ośrodków w skali województwa pozostają powiaty, w których nie jest świadczona pomoc na pierwszym poziomie referencyjnym. Przykładem są powiaty: pilski, chodzieski, wągrowiecki, turecki, wolsztyński, wrzesiński. W tych miejscach nie rozpoczęły działalności ośrodki, które z założenia miały udostępnić dzieciom, młodzieży i ich rodzinom świadczenia specjalistycznej opieki psychologicznej i terapeutycznej. To bardzo ważny sygnał świadczący o braku koordynowania procesu powstawania ośrodków.

Zmianą pozytywną, ułatwiającą dostęp do specjalistów, jest to, że w ramach placówek z pierwszego poziomu referencyjnego można skorzystać z następujących świadczeń:

– poradni psychologiczno-diagnostycznej,
– poradni psychologicznej,
– sesji psychoterapii indywidualnej,
– sesji psychoterapii rodzinnej,
– sesji psychoterapii grupowej,
– sesji wsparcia psychospołecznego,
– wizyty, porady domowej lub środowiskowej (*Rozpoczęcie działalności ośrodków*…, 2021).

Pierwszy poziom referencyjny zakłada także współpracę ze szkołą lub innymi ważnymi instytucjami w środowisku. Takie rozwiązanie w teorii pozwoli na współpracę wielu środowisk zajmujących się wsparciem dzieci i młodzieży, brak jednak szczegółowych rozstrzygnięć, w jaki sposób ta współpraca miałaby być zorganizowana. Pacjent lub jego opiekun prawny w przypadku małoletnich poniżej 16. roku życia wyraża zgodę na współpracę z placówką, np. szkołą czy przedszkolem. To poradnia świadcząca usługi jest jednak zobowiązana dookreślić, jak owa współpraca ma wyglądać. Rolą poradni jest także ustanowienie zasad współpracy pomiędzy poszczegól-

nymi specjalistami. Wielość nowości w obszarze pierwszego poziomu referencyjnego sprawia, że specjaliści doświadczają nowych obszarów pracy; jednocześnie w toku praktykowania pomocy środowiskowej mogą wskazywać na problemy pojawiające się w obszarze wprowadzanych zmian. Zapewne zatem w najbliższych latach pojawiać się będą interesujące rozprawy dotyczące wprowadzanej reformy, jednak już dziś na etapie tworzenia, warto zauważyć i wskazać na to, co wydarzyło się pozytywnego, a co, być może, należy poddać pod dyskusję w kolejnych etapach wdrażania reformy.

Zamiast zakończenia – konkluzja pedagoga pracującego w systemie ochrony zdrowia

Reforma systemu ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, wprowadzając nowy zawód terapeuty środowiskowego (dostępny także dla pedagogów, co zdecydowanie jest równie interesującym zagadnieniem na kolejne opracowanie) oraz wprowadzając specjalizację z psychoterapii dzieci i młodzieży (również dopuszczając do specjalizacji pedagogów), uwypukliła potrzebę włączenia pedagogiki do nauk mocno osadzonych we wsparciu i pomocy dzieciom, młodzieży i ich rodzinom. Zdecydowanie postrzegam to jako bardzo dobry krok w kierunku nadania wysokiej rangi zawodowi pedagoga jako specjalisty w zakresie wsparcia i pomocy. Oczywiście w świadomości społecznej terapeuta ciągle pozostaje psychologiem, ale być może reforma jest dobrym początkiem oczekiwanych przez środowisko pedagogów zmian. Jako pedagog z kilkunastoletnim doświadczeniem pracy z dziećmi i młodzieżą obecnie pracuję jako terapeuta środowiskowy, a także podjęłam specjalizację z psychoterapii dzieci i młodzieży. Moje doświadczenia pozwalają mi na pierwsze spostrzeżenia i subiektywnie uwagi dotyczące reformy.

Samo dostrzeżenie problemu i przeniesienie opieki specjalistycznej do mniejszych ośrodków jest ogromną zaletą i co do tego w sferze zarówno teoretycznej, jak i praktycznej nie można mieć zastrzeżeń. Nierównomierność świadczonych usług to jednak pierwsza bolączka systemu. Powiaty bez nielimitowanego dostępu do bardzo ważnych świadczeń profesjonalnej opieki psychologicznej to na pewno wyzwanie na kolejne lata. Warto także zwrócić uwagę, że owe założenia reformy prezentowane przez Ministerstwo Zdrowia nie są uzgadniane czy tworzone z drugim równie ważnym dla dzieci i młodzieży Ministerstwem. Ministerstwo Edukacji i Nauki, chociaż proponuje zmiany w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy edukacji włączającej, nie uwspólnia swoich projektów z Ministerstwem Zdrowia, co mogłoby przynieść wymierne korzyści dla uczennic i uczniów. Jednocześnie na pierwszym poziomie działania Ośrodków także pojawiają się trudności, które warto przenalizo-

wać, kontynuując reformę. Wizyty domowe jako zupełna nowość są dla pacjentów, szczególnie tych młodszych, bardzo korzystnym rozwiązaniem. Dla Narodowego Funduszu Zdrowia nie ma znaczenia jednak, czy wizyta jest świadczona w miejscu, w którym jest poradnia, czy np. w miejscowości oddalonej o 10 km. Tylko od terapeuty środowiskowego zależy to, czy podejmie się takiej wizyty (niekorzystnej dla siebie finansowo), a zatem pacjent może być pozbawiony świadczenia ze względu na brak terapeuty gotowego podjąć się współpracy. Jednocześnie ośrodki na pierwszym poziomie referencyjnym pozbawione są opieki superwizora, co nie sprzyja rozwojowi pracowników. Ponieważ ośrodki prowadzone są na tzw. kontraktach, brak współpracy między nimi może powodować duże nierówności pomiędzy ośrodkami co do liczby wykonywanych świadczeń. Nie ma możliwości monitorowania, gdzie tworzą się kolejki i wydłużony jest czas oczekiwania, a gdzie można się zapisać w krótszym termin. W tym przypadku bardzo dobra byłaby centralna obsługa, która wskazywałaby, gdzie można się zapisać.

Jako pracownik nowo powstałego ośrodka dostrzegam także braki kadrowe i niewykonywanie zamierzonej liczby świadczeń. Tu oczywiście istotne są zarówno kwestie dotyczące niewystarczającej liczby specjalistów, jak i kwestie finansowe. Bez wątpienia jednak za pozytywne należy uznać, iż pojawiły się ośrodki, w których dzieci i młodzież, a często także rodzice w ramach wsparcia psychospołecznego mogą otrzymać pomoc nie tylko w przypadku zaburzeń psychicznych. Powstały bowiem miejsca, w których rodziny doświadczające kryzysów (rozwód, śmierć bliskiej osoby, alkoholizm rodzica) oraz dzieci i młodzież będący w trudnej sytuacji (przemoc rówieśnicza, hejt, trudności z emocjami, problemy natury tożsamościowej, kryzysy egzystencjalne, problemy w szkole, problemy z nauką) mogą znaleźć pomoc, wsparcie, opiekę oraz kompleksową diagnostykę i terapię, a także, jeżeli to konieczne, przekierowanie do kolejnych poziomów referencyjnych świadczących bardziej profesjonalną pomoc.

Po roku wdrażania reformy i funkcjonowania w pandemicznej rzeczywistości, wydaje się, że dopiero w kolejnym roku szkolnym będziemy mogli analizować działanie ośrodków, bowiem to powrót do szkoły i względnej normalności zweryfikuje, jaki jest stan i zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wszelkie diagnozy, pokonferencyjne konkluzje nie są optymistyczne. Popandemiczna rzeczywistość może okazać się bardzo trudna i środowiskowe centra mogą stać się ogromnym wsparciem dla szkół i rodzin, a przede wszystkim dla dzieci i młodzieży, potrzebujących do prawidłowego rozwoju mądrych dorosłych, przewodników, którym będą mogli zaufać i z którymi będą mogli pokonać pojawiające się trudności.

Bibliografia

Cierpiałkowska, L., Grzegorzewska, I. (2020). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – salutogenetyczne i patogenetyczne modele empiryczne i teoretyczne. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (ss. 31-60). Warszawa: PWN.

Czapiński, J. (red.). (2004). *Psychologia pozytywna: Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.

Kasperek-Golimowska, E. (2012). Nadzieja i optymizm vs. zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia" w kulturze konsumpcji. *Studia Edukacyjne*, *19*, 179-213.

Kielan, A., Olejniczak, D. (2018). Czynniki ryzyka oraz konsekwencje zachowań samobójczych z uwzględnieniem problematyki samobójstw dzieci i młodzieży. *Dziecko krzywdzone: Teoria, badania i praktyka*, *17 (3)*, 9-26.

Kołodziej-Zaleska, A., Przybyła-Basista, H. (2018). Dobrostan psychiczny i jego pomiar za pomocą polskiej wersji Oksfordzkiego Kwestionariusza Szczęścia. *Czasopismo Psychologiczne*, *24*, 87-97.

Lista Ośrodków I Poziomu Referencyjnego stan na dzień 17 czerwca 2021 (2021). Warszawa: Ministerstwo Zdrowia. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/zdrowie/rozpoczecie-dzialalnosci-osrodkow-i-stopnia-referencyjnego.

Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A. (red.) (2011). *Wyniki badań HBSC: Raport techniczny*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

Modrzejewska, R., Bomba, J. (2010). Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych i używania substancji psychoaktywnych w populacji 17-letniej młodzieży wielkomiejskiej. *Psychiatria Polska*, *44 (4)*, 579-592.

Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego 2017–2022 (2017). Warszawa: Ministerstwo Zdrowia. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/zdrowie/narodowy-program-ochrony-zdrowia-psychicznego1.

Nowy model ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży (2020). Warszawa: Ministerstwo Zdrowia. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/zdrowie/nowy-model-ochrony-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy.

Rozpoczęcie działalności ośrodków I poziomu referencyjnego (2021). Warszawa: Ministerstwo Zdrowia. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/zdrowie/rozpoczecie-dzialalnosci-osrodkow-i-stopnia-referencyjnego.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57 (6)*, 1069-1081.

Syrek, E. (2019). Zdrowie psychiczne, higiena psychiczna – edukacja dla dobrostanu psychicznego – aktualność poglądów i koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego. *Pedagogika Społeczna*, *3 (73)*, 223-235.

Syrek, E. (2015). Zdrowie psychospołeczne młodzieży czasu współczesnych przemian – konteksty kształtowania umiejętności życiowych. W: K. Segiet (red.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych* (ss. 157-167). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Tabak, I. (2014). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów. *Studia BAS*, *2 (38)*, 113-138.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.233.251

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 28.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Agnieszka TWARÓG-KANUS*

Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku

Solving conflict situations by parents of visually impaired children

Abstrakt

Wprowadzenie. Wszelkie działania zmierzające do budowania świadomości i wiedzy na temat konfliktu stanowią wyzwanie i szanse na lepsze relacje interpersonalne. Artykuł wskazuje na perspektywę zagadnienia konfliktu w percepcji rodziców dzieci z dysfunkcjami wzroku oraz przewidywany styl rozwiązania przez nich sytuacji konfliktowej. W środowisku rodzinnym nie jest możliwe uniknięcie konfliktu czy sporu, możliwe jest natomiast rozpoznanie sytuacji trudnych i uporanie się z konfliktem w sposób wzmacniający relacje w rodzinie na linii rodzic–dziecko.

Cel. Celem badań było poznanie (potencjalnego) stylu rozwiązania sytuacji konfliktowej przez rodziców dziecka z dysfunkcją wzroku.

Metody. W badaniu pilotażowym posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystano technikę testu. Kwestionariusz składał się z 30 pytań oraz metryczki. Wszystkie pytania polegały na wyborze jednej z dwóch przedstawionych sytuacji. Test był oparty na zasadzie dostępności i podyktowany wyrażeniem zgody przez rodziców na udział w badaniu. W badaniu pilotażowym wzięło udział 31 rodziców dzieci w wieku 7–16 lat z dysfunkcją wzroku. W celu uzupełnienia informacji poszerzono badania o badanie fokusowe – zogniskowany wywiad grupowy, gdzie grupa liczyła osiem matek.

* **e-mail: akanus@ath.bielsko.pl**
Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno – Humanistyczna w Bielsku-Białej, Willowa 2, 43-180 Bielsko-Biała, Polska
Institute of Pedagogy, University of Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0003-3280-1497

Wyniki. Rezultaty przeprowadzonych badań ujawniły różnorodność występujących reakcji na sytuacje konfliktowe przez rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku. Odpowiedzi rodziców zostały podzielone na reakcje asertywne, związane z zaspokojeniem własnych potrzeb, oraz kooperacyjne – budujące relacje, współpracę i zaspokajające interesy innych. Respondenci wskazali pięć stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych: współzawodnictwo, dostosowanie, unikanie, współpracę i kompromis. Uzupełnienie stanowiły wypowiedzi grupy fokusowej na temat stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych i konkretnych sytuacji w odniesieniu do sytuacji rodzinnych.
Wnioski. Podsumowaniem wypowiedzi matek było stwierdzenie, że nie ma jednego, najlepszego stylu podejścia, reakcji czy rozwiązania konfliktowych sytuacji. Każdy może być odpowiedni do różnych okoliczności. Badane zwróciły uwagę na to, że w ciągu dnia mogą posługiwać się różnymi stylami, o czym nie miały wcześniej świadomości. Uczestniczki zwróciły także uwagę na to, że po spotkaniu (zogniskowany wywiad grupowy w formule *on-line*) są bardziej świadome własnych preferencji w sytuacji konfliktowej.

Słowa kluczowe: konflikt, dysfunkcja wzroku, rodzice, style rozwiązywania sytuacji konfliktowych

Abstract
Introduction. Any activities aimed at building awareness and knowledge about the conflict constitute a challenge and a chance for better interpersonal relations. The article shows the perspective of the conflict issue in the perception of parents of children with visual impairment and the anticipated style of solving the conflict situation. In the family environment, it is impossible to avoid a conflict or dispute, but it is possible to recognize difficult situations and deal with the conflict in a way that strengthens the parent-child relationship in the family.
Aim. The aim of the research was to examine the (potential) manner of solving a conflict situation by parents of a visually impaired child.
Methods. In the pilot study, the diagnostic survey method and the test technique were used. The test questionnaire consisted of 30 questions. All questions were based on the choice of one of the two situations presented. The test was based on the principle of availability and was dictated by the consent of parents to participate in the study. 32 parents of visually impaired children aged 7–16 participated in the pilot study. In order to complete the information, the study was extended to include a focus study – focus group interview, where the group consisted of 8 mothers.
Results. The results of the conducted research revealed a variety of responses to conflict situations by parents of children with visual impairment. Parents' responses were divided into assertive responses related to satisfying one's own needs and cooperative ones – building relationships, cooperation, and satisfying the interests of others. The respondents indicated five styles of conflict resolution: competition, adaptation, avoidance, cooperation, and compromise. This was supplemented by the focus group's statements on conflict resolution styles and specific situations in relation to family situations.
Conclusions. The summary of the mothers' statements was that there is no single, best style of approach, reaction, or solution to conflict situations. Each can be suitable for different circumstances. People pointed out that they can use different styles during the day, which they were not aware of before. The participants pointed out that after the meeting (on-line interview) they are more aware of their own preferences in a conflict situation.

Keywords: conflict, visual impairment, parents, conflict resolution styles

Wprowadzenie

Konflikt jest zjawiskiem powszechnym i nieuniknionym, to jedna z podstawowych form oddziaływania jednostek na siebie. Człowiek stawia czoło różnym trudnym sytuacjom będącym nieodzowną częścią współżycia z innymi, stwarzając zagrożenie dla cenionych wartości, zaspokojenia potrzeb i realizacji celów. Sytuacje konfliktowe są wyzwaniami, stwarzają okazję do autoanalizy i rozwoju. Istnieją różne podejścia do konfliktu i jego spostrzegania. Z jednej strony konflikt może być uważany za szkodliwy i destrukcyjny – obniżający dobrostan, z drugiej strony – stanowić pozytywny element rozwojowy aktywizujący do konstruktywnych reakcji.

W literaturze można spotkać wiele różnych definicji konfliktu, wynikających z odmiennego zakresu pojęciowego oraz ujęcia samej istoty konfliktu – czy jest stanem, czy procesem. Procesualny charakter w ujęciu Robina M. Williamsa (1970, s. 217) to interakcje, w których jedna ze stron dąży do pozbawienia czegoś drugiej strony lub do jej kontrolowania, wyrządzania szkody lub wyeliminowania. Kenneth W. Thomas (1985, s. 113) uważa, że procesualne podejście do konfliktu polega na identyfikacji zdarzeń w epizodzie konfliktowym i śledzeniu wpływu każdego ze zdarzeń na następne. Maria Ossowska zaś zwraca uwagę na to, że istnienie konfliktów może być nieświadome: „A i B mogą dążyć do tych samych wartości, nie zdając sobie sprawy z istnienia konfliktu" (Ossowska, 1985, s. 32). Istotna jest pedagogiczna świadomość sytuacji konfliktowej oraz swojej postawy wobec niej. Według Andrzeja Olubińskiego (1992, s. 21-22) konflikt pedagogicznie uświadomiony to taki rodzaj stosunków społecznych, w których podmioty nie tylko są świadome tego, że stosunki te mają charakter konfliktu i wiedzą, o co toczy się spór, lecz także zdają sobie sprawę z konsekwencji jego eskalacji. Świadomość pedagogiczna konfliktu to również etyczny sposób walki w poszczególnych jego fazach, a zwłaszcza umiejętność jego pełnego rozwiązania, chęć doprowadzenia do integracji i współpracy w stosunkach interpersonalnych. Na indywidualne strategie podejścia do konfliktu składa się wiele czynników: temperament jednostki, osobowość, empatia, asertywność oraz własne doświadczenia. Wyeliminowanie konfliktów „łączyłoby się z regresem, z ograniczaniem możliwości rozwojowych człowieka, z kształtowaniem się na niższym poziomie jego osobowości – musiałoby więc oznaczać utratę indywidualności, wolności i autentyczności" (Cywińska, 1995, s. 22).

Za jeden z ważniejszych czynników środowiskowych uznaje się rodzinę, rodziców i ich właściwości oddziaływań rodzicielskich (Róg, Siudzińska, 2013). W kontekście prowadzonych rozważań należy zastanowić się nad stylami rozwiązywania sytuacji konfliktowych rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku oraz z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Poznanie sposobów zmagania się z konfliktami rodziców pozwala lepiej zrozumieć nie tylko ich działania, lecz także działania

i wysiłki dziecka z dysfunkcją wzroku, które zmierzają do przezwyciężenia trudności w obszarze edukacyjnym i społecznym.

Istota konfliktu

Istnieje wiele podejść do problematyki konfliktów, co znajduje odzwierciedlenie w mnogości definicji, typologii oraz funkcji. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjąć należy konflikty interpersonalne, w które zaangażowane są dwie lub więcej osób, przy czym każda działa wobec drugiej we własnym imieniu. W ujęciu Christophera Moore'a (1993, s. 453-454) przedmiotowe kryterium podziału konfliktów zawiera konflikty: wartości, danych, strukturalne, interesów oraz relacji. Konflikt relacji będzie dominującym rodzajem rozważań, wyrażającym się wzajemnie negatywnym stosunkiem ludzi znajdujących się w sytuacji konfliktowej, któremu towarzyszą silne negatywne emocje, niezrozumienie, stereotypowe postrzeganie ludzi, odwetowe zachowanie. Problemy relacji mogą pojawić się, gdy obiektywnie nie ma powodu do powstania konfliktu. Konflikt relacji oprócz komunikacji i stereotypów dotyczy również emocji. Funkcjonalność czy dysfunkcjonalność konfliktu zależy od kultury podmiotów w nim uczestniczących, a także sposobu kierowania nim. Przy umiarkowanym poziomie emocji istnieje większe prawdopodobieństwo, że rywalizujące grupy nauczą się oddziaływać na siebie w sposób twórczy, prowadzący do rozwiązywania konfliktów. Przy wysokim poziomie emocji rośnie pokusa działań destrukcyjnych wobec rywalizującej grupy. Taka sytuacja jest w konsekwencji wyniszczająca dla wszystkich stron konfliktu. W sytuacji, gdy strony zdecydowanie przeciwstawiają się zmianom, sytuacja konfliktowa może nigdy nie znaleźć rozwiązania. Konsekwencją będzie wzrost napięcia; każde nowe nieporozumienie zwiększy podziały między stronami konfliktu (Jermakowicz, 2014, s. 35).

O sukcesie w kontaktach z innymi nie decyduje jedynie to, co mówimy, lecz w dużym stopniu także sposób, w jaki przekazujemy swoje emocje. Każdy doświadczył konfliktów spowodowanych emocjami w rodzinie, w pracy, w środowisku rodzinnym czy zawodowym. Konflikty mogą generować ogromne koszty, które mogą przejąć kontrolę nad życiem, wyczerpać człowieka i wydawać się niemożliwe do przezwyciężenia. Dobrze jest odkryć i zrozumieć istotę konfliktów.

Daniel L. Shapiro (2017, s. 9-11) wskazuje na trzy wymiary rozwiązywania konfliktów: rozsądek, emocje i tożsamość. *Homo economicus*, pierwszy wymiar, zakłada, że ludzie to istoty działające racjonalnie (człowiek ekonomiczny, racjonalny). Zgodnie z tą koncepcją człowiek dąży do maksymalnej realizacji własnych interesów. Jeśli ich realizacja oznacza zarazem zaspokojenie interesów drugiej strony, tym lepiej. Paradygmat ten definiuje dążenie do porozumienia służącego maksymalizacji obo-

pólnych zysków lub co najmniej zaspokojenia własnych interesów bez uszczerbku dla interesów drugiej strony. Drugi wymiar, *homo emoticus*, zakłada, że poza sferą rozumu znajduje się sfera emocji, silnie oddziałująca na nasze myśli i działania. Trzeci wymiar, *homo identicus*, to człowiek kształtowany przez tożsamość, który bierze swój początek w poszukiwaniu sensu ludzkiej egzystencji. Koncepcja *homo identicus* obejmuje nie tylko indywidualną tożsamość, lecz również przestrzeń między człowiekiem a adwersarzem. Przestrzeń ta może być zimna i wroga lub ciepła i przyjazna; wynikająca z niej dynamika relacji emocjonalnej może doprowadzić dwoje ludzi do rozstania lub pojednania. Jedynie rozpatrując wszystkie trzy wymiary jednocześnie, można wypracować zadowalające rozwiązanie konfliktu powstałego pod wpływem emocji.

Krystyna Balawajder (2010, s. 143-144) zwraca uwagę na łańcuch okoliczności prowadzących do wybuchu konfliktu: sprzeczności (obiektywne i wyobrażone), zachowania ujawniające sprzeczność, percepcję negatywnego wpływu i zagrożenia interesów, atrybucję przyczyn negatywnego wpływu w partnerze, interpretację sytuacji jako konfliktu i zachowania konfliktowe. Dla pojawienia się konfliktu interpersonalnego istotny jest rodzaj różnic. Istnieją ich dwa typy – różnice o charakterze odmienności i sprzeczności. Te pierwsze nie prowadzą do konfliktów. Różnice o charakterze sprzeczności są natomiast podłożem do pojawienia się konfliktów. Sprzeczności mogą mieć charakter całkowitej niezgodności – antagonizmu – lub być tylko częściowo sprzeczne. K. Balawajder (2010, s. 154) wyróżnia cztery style zachowania w konflikcie: atak (ma na celu stworzenie zagrożenia dla interesów partnera. W ataku chodzi o zmniejszenie efektywności przedsięwzięć partnera i skuteczne przeprowadzenie własnych zamierzeń), obronę (celem jest ochrona własnych interesów przed negatywnym wpływem partnera. Działania koncentrują się wokół ochrony własnych interesów, lecz bez intencji czynienia szkody partnerowi), uleganie (ma na celu usatysfakcjonowanie partnera, co w sytuacji konfliktu oznacza poddanie się niekorzystnym dla podmiotu oddziaływaniom partnera), ugodę (celem jest pozytywne oddziaływanie na partnera – wspólne poszukiwanie możliwości zaspokojenia jego i własnych pragnień).

Rozwiązywanie konfliktów

Zwiększenie świadomości człowieka na temat rozwiązywania konfliktów polega na udostępnieniu mu narzędzia pozwalającego kształtować własną rzeczywistość, sterować konfliktami i wpływać na ich skutki. To, w jaki sposób człowiek postępuje z konfliktami, decyduje o tym, czy ich skutki będą pozytywne, czy negatywne. Jeśli jednostka nauczy się rozwiązywać je w sposób konstruktywny, wówczas zauważy,

że choć są trudne, to mogą być pełne znaczenia. Rozumienie pojęcia konfliktu jest różnorodne. Dzięki uświadomieniu poszczególnych aspektów refleksje mogą być głębsze i można je rozumieć. Konflikty zdarzają się między jednostkami, grupami, społeczeństwami, a ich przyczyn jest wiele. Są różne sposoby zmagania się z konfliktami w rodzinie: mniej lub bardziej asertywne, empatyczne, agresywne w sposób bierny bądź czynny; każdy sposób może znaleźć uzasadnienie w określonej sytuacji. Niektóre mają związek z tym, że ludzie lub grupy mają różne postawy i wartości albo inaczej postrzegają rzeczywistość, podczas gdy inne wiążą się z różnicą zdań na temat zasobów i sytuacji materialnej oraz z tym, że nie są spełnione podstawowe potrzeby ludzi. Badania nad emocjonalnymi przeżyciami konfliktu (Balawajder, 1992) pokazują, że głównie odczuwalne są emocje negatywne. Udział emocji pozytywnych jest nieznaczny. A jeśli już się one pojawiają to, w związku z zakończeniem konfliktu. Obserwuje się znaczną zmienność emocji doznawanych w konflikcie. Przez cały czas trwania konfliktu obecne są rozczarowanie i złość. Na początku i w fazie środkowej ponadto występują: czucie się dotkniętym, przykrość, niepokój, zakłopotanie. W fazie końcowej: uprzedzenie, bezsilność, żal, osamotnienie, zmęczenie, wreszcie pojawiają się ulga, satysfakcja i współczucie.

Często do konfliktu dochodzi z osobami, które najbardziej się lubi. Z tego powodu można interpretować konflikt jako pozytywny wyraz bliskich relacji, przywiązania emocjonalnego i zależności. Na tej podstawie można zrozumieć, dlaczego najsilniejsze konflikty często mają miejsce między przyjaciółmi, rodzicami i dziećmi. Konflikty powstają często w wyniku rzeczywistych trudności oraz wyzwań i stają się widocznymi objawami sytuacji, które należy skorygować – trzeba zdać sobie sprawę z problemów, by móc cokolwiek z nimi zrobić. Konflikty mają pozytywne strony. Mogą przyczynić się do kształtowania tożsamości ludzi, prowadzić do osobistego wzrostu i rozwoju, budować relacje, prowadzić do pozytywnych zmian w społeczeństwie. Jeśli człowiek nauczy się lepiej sobie z nimi radzić, będzie mógł w większym stopniu wykorzystywać ich pozytywne strony, a ograniczać negatywne (Djuliman, Hjorth, 2017, s. 415). Gdy nie jesteśmy w stanie rozwiązać konfliktu na wczesnym jego etapie, rozwinie się on w negatywnym kierunku. Pojawi się wówczas spirala konfliktu:

> Spiralę konfliktu stanowią: różnica zdań, jednostronna komunikacja i polaryzacja, pojawienie się silnych emocji, wprowadzenie niezwiązanych ze sprawą elementów, zanik dialogu, ewentualnie konfrontacja fizyczna. Konflikt rozpoczyna się tym, że dwoje lub więcej ludzi albo stron wyraża różne zdania. Może chodzić o walkę o zasoby, wartości albo o to, że strony mają różne zdania i postawy. Jednostronna komunikacja i polaryzacja to druga faza konfliktu, gdzie strony będą dyskutować i argumentować na rzecz własnych punktów widzenia. Każda strona uważa, że ma rację, i zależy jej na forsowaniu własnego zdania. Przez to,

> że strony nie słuchają się nawzajem, nie istnieje realny dialog. Trzecia faza to pojawienie się silnych emocji. W sytuacji, w której druga strona nie słucha i nie ma realnego dialogu, strony będą powtarzać swoje argumenty, lecz z silniejszymi emocjami. W tym stadium strony często ogarnia gniew. Każda z nich czuje, że jej interesy nie są uwzględniane i że są niesprawiedliwie traktowane. W fazie wprowadzenia niezwiązanych ze sprawą elementów wyciągane są często wcześniejsze różnice zdań i kłótnie, mimo że w zasadzie nie mają one nic wspólnego z bieżącym konfliktem. Strony mogą także, zamiast dyskutować o sprawie, zacząć roztrząsać wzajemnie swoje cechy osobowości. Zwykle zaczyna być mowa o negatywnych cechach charakteru i ich generalizacja. Takie niemerytoryczne elementy często powodują eskalację problemu, wzmocnienie konfliktu i utrudniają jego rozwiązania. Faza zaniku dialogu–konflikt może skończyć się w taki sposób, że kontakt między stronami przestaje istnieć. Konflikt może doprowadzić także do fizycznej konfrontacji, u której strony zaczynają przechodzić do form przemocy, które sprawiają, że konflikt jeszcze bardziej się blokuje, a jego rozwiązanie komplikuje (Djuliman, Hjorth, 2017, s. 417-418).

Opis faz spirali konfliktu pokazuje, że konflikt staje się tym trudniejszy do rozwiązania, im dłużej pozwoli mu się rozwijać. Im wcześniej się zainterweniuje, tym lepiej. Często do przyspieszenia i wzmocnienia konfliktu przyczyniają się dwie kwestie. Po pierwsze, nie zawsze potrafimy się dobrze komunikować ze sobą, a po drugie, pozwalamy, by opanowały nas emocje. Aby lepiej radzić sobie z konfliktami, ważne jest nauczenie się dobrej komunikacji i kontrolowanie własnych emocji. Ponadto potrzebne są szacunek, wola i dobra intencja.

Chcąc bliżej poznać uwarunkowania zachowań konfliktowych, przeprowadzono analizę zależności między określonym stylem komunikowania się (Russo, 1995) oraz stylem wywierania wpływów interpersonalnych (Glaser, 1995) a wyodrębnionymi czterema rodzajami zachowań konfliktowych. Wyniki badań (prowadzonych na grupie 134 dorosłych) pokazują, że silnym korelatem ataku w konflikcie jest dyrektywny sposób komunikowania się (współczynnik korelacji między stosowaniem ataku a dyrektywnym komunikowaniem wynosi 0,35 i jest istotny statystycznie na poziomie $p < 0,05$). Dyrektywny styl komunikowania – jak przedstawia go Eileen Russo (1995) – polega na narzucaniu partnerowi miejsca, czasu i tematu rozmowy, na bezpośrednim przechodzeniu do sedna sprawy, prezentowaniu argumentów z pozycji siły, nieliczeniu się z uczuciami innych osób oraz równoczesnym zniecierpliwieniu w stosunku do rozmówcy, niesłuchaniu tego, co mówi partner, niezważaniu na jego argumenty. Człowiek dyrektywny, niekomunikujący się przejawia niewiele uczuć i dużą wagę przywiązuje do kontrolowania tego, co się dzieje między nim a partnerem. Można więc sądzić, że atak wyraża się w formie dyrektywnego komunikowania się z partnerem. Drugą

stwierdzoną zależnością jest negatywny związek (współczynnik korelacji – 0,30, poziom istotności $p < 0,05$) między podejmowaniem ataku a uważającym stylem komunikowania się. Styl ten jest w zasadzie przeciwieństwem stylu dyrektywnego. Charakteryzuje się utrzymywaniem osobistych relacji, w których bierze się pod uwagę uczucia innych i samemu je objawia. Osoby stosujące ten styl potrafią dobrze słuchać, pomagać swoimi wypowiedziami wyrazić innym ich poglądy, starają się innym udzielić wsparcia. Korelacja negatywna między atakiem i uważającym sposobem komunikowania się wskazuje na to, że w werbalnych komunikatach osoba stosująca atak nie respektuje uczuć i sytuacji drugiej osoby (Balawajder, 2010, s. 159-160).

Dysfunkcja wzrokowa

Dysfunkcja może oznaczać utratę lub ograniczone zdolności do standardowego funkcjonowania nie tylko na poziomie biologicznym, lecz także w sferach poznawczych, emocjonalnych, społecznych, fizycznych, w których występują znaczne trudności w wykonywaniu podstawowych czynności życia codziennego.

Na potrzeby niniejszego opracowania przedmiotem zainteresowań badawczych jest rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzrokową, gdzie pojawiają się problemy określane takimi terminami, jak: *ślepota*, *niedowidzenie*, *defekt wzroku*, *wada wzroku*, *dysfunkcja wzrokowa*, *terapia*, *rehabilitacja*, powodują poważne utrudnienia w codziennym funkcjonowaniu tych rodziców i ich dzieci. Zważywszy, że człowiek dysponuje w swoim życiu różnymi możliwościami bądź ograniczeniami rozwojowymi, które mogą ułatwić bądź przeciwnie – utrudnić codzienne życie, to wzrok pobudza do aktywnej eksploracji otoczenia, ułatwia codzienne funkcjonowanie, samoobsługę, koordynację, orientację przestrzenną, rozwój poznawczy i społeczny. Wzrok integruje informacje pochodzące z innych zmysłów. Prawidłowe funkcjonowanie i budowa narządu wzroku są bardzo ważne w procesie rozwoju człowieka; szczególne znaczenie przybiera funkcjonalna diagnoza widzenia, która pozwala stwierdzić, co widzimy i w jaki sposób.

Istotny jest poziom wiedzy na temat dysfunkcji wzroku. Tomasz Krzeszowski stan społecznej świadomości na temat osób niedowidzących dzieli na trzy zasadnicze grupy:

- całkowite bądź prawie całkowite nieuświadomienie sobie, że istnieją niedowidzący i że mają oni jakieś problemy życiowe,
- uświadomienie istnienia niedowidzących z jednoczesnym przyznaniem, że mają oni problemy psychofizyczne, pedagogiczne i społeczne,

– uznanie niedowidzących jako odrębnej grupy, przy jednoczesnym dostrzeganiu niezbyt ostrych granic dzielących ją zarówno od niewidomych, jak i dobrze widzących. Stąd też najchętniej grupie tej przyznaje się status niewidomego, co znalazło wyraz w orzecznictwie o grupach inwalidzkich oraz przyjmowaniu do Polskiego Związku Niewidomych osób z orzeczoną drugą grupą inwalidzką z tytułu wzroku (Krzeszowski, 1993, s. 10).

Dysfunkcje widzenia i brak wzroku powodują różne utrudnienia i zaburzenia rozwojowe w aspekcie poznawczym, fizycznym, motorycznym, społeczno-emocjonalnym.

Paweł Cylulko (2004, s. 39) zauważa, że zaburzenia funkcjonowania analizatora wzrokowego nie są jedyną, wyłączną i najpoważniejszą przyczyną zaburzeń rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci. Niewykluczone jest, że główną przyczyną może być ich stosunek do własnej niepełnosprawności oraz reakcje, jakie względem nich przejawia rodzina i najbliższe otoczenie społeczne. Na prawidłowy rozwój emocjonalno-społeczny dziecka niepełnosprawnego wzrokowo bardzo poważnie wpływa akceptowanie przez nie swojej niepełnosprawności oraz jej konsekwencji (skutków). Zofia Sękowska (1985, s. 53) dodaje niestałość emocjonalną, wrażliwość, niezdolność do panowania nad sobą oraz obniżone samopoczucie.

U osób niewidomych dużą rolę przypisuje się wszystkim zmysłom. U osób słabo widzących lub z resztkami wzroku wzrok jest nadal zmysłem pozwalającym poznawać otaczający świat. Istota kompensacji polega na zastępczych sposobach odzwierciedlania otaczającej rzeczywistości. „Te nowe zespoły dotykowo-kinestetyczno-słuchowo-węchowe pełnią rolę w odbiorze informacji i późniejszym jej wykorzystywaniu. Owe zespoły stanowią także fizjologiczną podstawę tzw. zmysłu przeszkód, będącego między innymi podstawą nauki orientacji przestrzennej i poruszania się" (Ossowski, 1998, s. 163).

Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych przez rodziców z dysfunkcją wzroku – komunikat z badań pilotażowych

W świetle dotychczasowych rozważań, wskazujących na trudności wynikające z diagnozowania, terapii, wychowania oraz kształcenia dziecka z dysfunkcją wzrokową, zadziwiający może się wydać fakt, iż niektóre badania wskazują na to, że rodzice dzieci niepełnosprawnych potrafią lepiej niż rodzice dzieci zdrowych radzić sobie z rozwiązywaniem sytuacji konfliktowych, a także mogą w takiej sytuacji w pełni liczyć na współmałżonka (Firkowska-Mankiewicz, 1999, s. 141). Być może wiąże się to z faktem, że rodziny te muszą na co dzień radzić sobie z niezmiernie trudnymi

problemami i to niejako uczy ich członków radzenia sobie z drobniejszymi kłopotami. Choroba dziecka zatem motywuje, uruchamia mechanizmy radzenia sobie z problemami i w pewien sposób uodparnia rodziców.

Według Kennetha Thomasa (1976, 1992) jednostka może zareagować na konflikt, stosując jedną z pięciu strategii: unikania, dostosowania się, kompromisu, współpracy, rywalizacji. Bazują one na różnych kombinacjach dwóch czynników: asertywności i kooperatywności. Wola współpracy zależy od tego, w jakim stopniu człowiek jest gotowy pomóc drugiej stronie w realizacji jej interesów. Wymaga to, by sama relacja była dla niego ważniejsza niż wynik konfliktu. Egoizm jest z kolei warunkowany poziomem determinacji, z jaką jednostka dąży do realizacji własnych interesów. W przypadku postawy egoistycznej wynik konfliktu jest ważniejszy od przetrwania relacji. Konkurencja, unikanie i dostosowanie się zostały wytworzone na bazie podobnych wzorców automatycznych. Wrodzone instynkty walki i ucieczki mogą być wykorzystywane w konkretnych strategiach, jeśli w trakcie konfliktu człowiek świadomie decyduje się na konkurowanie bądź unikanie konsekwencji sporu. Zawarcie kompromisu i współpraca to świadome strategie rozwiązywania sporów. Nie ulegają automatyzacji i wymagają konkretnego, świadomego wyboru. W konflikcie któraś z pięciu strategii może stanowić dominujący wzorzec dla jednej bądź obu stron.

Przedstawiony komunikat z badań jest fragmentem, wycinkiem większego projektu badawczego.

Cel badań

Celem badań było poznanie stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowej rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku.

Materiały i metody

W badaniu pilotażowym posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystano technikę testu według Kennetha W. Thomasa i Ralpha H. Kilmana. Kwestionariusz testu składał się z 30 pytań oraz metryczki. Wszystkie pytania polegały na wyborze jednej z dwóch przedstawionych sytuacji. Test był oparty na zasadzie dostępności i podyktowany wyrażeniem zgody przez rodziców na udział w badaniu. W badaniu pilotażowym wzięło udział 31 rodziców. Dzieci wskazanych rodziców miały dysfunkcje wzroku, były uczniami w wieku 7–16 lat, wśród nich była jedna dziewczyna w wieku 15 lat, niewidoma od urodzenia. Pozostałe dzieci miały wady wzroku o dużych i bardzo dużych wartościach (okulary ze szkłami o wartościach w przedziale +,– od 2 do 14 dptr.), wszystkie dzieci (7–11 lat) nosiły okulary, starsze zaś sporadycznie – soczewki kontaktowe. Dzieci w większości uczęszczały do placówek integracyjnych, rzadziej do ogólnodostępnych, jedno dziecko dodatkowo

łączyło edukację w szkole ogólnodostępnej i szkołę artystyczną. Większość dzieci często miewała typowe okulistyczne dolegliwości: zapalenie spojówek, zapalenia bakteryjne, stany zapalne w obrębie powiek: jęczmień, gradówka. Wszystkie były objęte specjalistyczną opieką okulistyczną, terapią optometryczną (rehabilitacja narządu wzroku i terapia behawioralna, w tym terapia zaburzeń przewodzenia bodźców wzrokowych) oraz terapią ortoptyczną (terapia zeza, nieprawidłowego widzenia obuocznego, spowodowanego ubytkiem wzroku w jednym oku, problemów funkcjonalnych oczu). Ogromna wiedza rodziców na temat dysfunkcji wzrokowych ich dzieci podyktowana była częstymi wizytami w specjalistycznych poradniach okulistycznych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych celem otrzymania orzeczenia o niepełnosprawności wzrokowej. Rodzice uczestniczyli w procesie diagnozy i terapii oraz w zebraniach w ramach Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego w szkołach do których uczęszczały dzieci. W celu uzupełnienia informacji poszerzono badania o badanie fokusowe – zogniskowany wywiad grupowy wśród ośmiu matek.

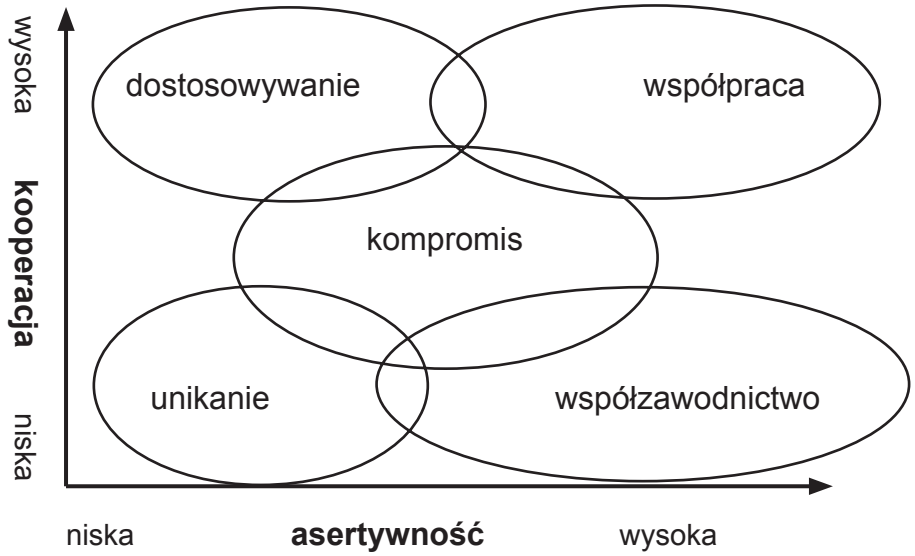
W badaniu pilotażowym wzięli udział rodzice dzieci z dysfunkcjami wzroku. W badaniu wzięło udział 31 rodziców z województwa śląskiego, spośród których wyróżnić można 29 matek i 2 ojców. Byli zróżnicowani ze względu na wiek, wśród rodziców 13% stanowiły osoby mające mniej niż 40 lat. Większość rodziców miała wykształcenie wyższe, 36% – wykształcenie średnie.

Wyniki

Kwestionariusz pokazał badanym rodzicom, w jaki sposób reagują na sytuacje konfliktowe. Ich odpowiedzi zostały podzielone na reakcje asertywne, związane z zaspokojeniem własnych interesów, oraz kooperacyjne – budujące relacje, współpracę i zaspokajające interesy innych. Można wskazać pięć stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych: współzawodnictwo, dostosowanie, unikanie, współpracę i kompromis (por. rysunek 1).

Przedstawione na rysunku style należy postrzegać jako nachodzące na siebie pola, które mogą obejmować dwa, czasami trzy równorzędne style rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

Reakcje ludzi w sytuacjach konfliktowych wyznaczają dwie podstawowe, niezależne od siebie cechy: asertywność i kooperatywność. Człowiek asertywny może być pewny siebie i stanowczy, może zachowywać się w sposób zdecydowany, bez lęku i wahań, bez agresji dążąc do swych celów. Przeciwieństwem asertywności jest niepewność, tendencja do uległości, brak wytrwałości i postawa bierna, reaktywna. Kooperatywność przejawia się w tendencji do współdziałania z drugim człowiekiem po to, by osiągnąć korzystne dla obu stron wyniki; w myśl strategii *win – win* osoby potrafią rezygnować z indywidualnych efektów na korzyść współpracy z innymi osobami.



Rysunek 1. Model stylów rozwiązywania konfliktów w ujęciu Thomasa–Kilmanna. Źródło: Thomas, Kilmann, 1974, s. 56.

Powyższy model wskazuje na pięć strategii w obliczu zdarzeń konfliktowych, które pomagają określić wybór rozwiązania sytuacji konfliktowej rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku. W zależności od stopnia zaspokojenia własnych potrzeb otrzymuje się wynik w postaci jednej z pięciu strategii.

Współzawodnictwo jako styl o wysokiej asertywności i postawie niekooperacyjnej wskazały cztery matki. Osoby preferujące ten styl chcą rozstrzygnąć konflikt na swoją korzyść, wskazując wyższość swoich racji.

Dostosowanie jako styl skrajny o wysokiej kooperacji i niskiej asertywności wybrało dziewięć matek. Ten styl przyjmuje człowiek dążący do rekonstrukcji poglądów nie dlatego, żeby akceptować poglądy drugiej strony, lecz ze względu na współpracę.

Niska kooperatywność i niska asertywność przyczyniają się do występowania reakcji unikania, którą wskazały trzy osoby. Ten styl pozwala wycofywać się z sytuacji konfliktowych, osobom go wybierającym może im nie zależeć na rozwiązaniu problemu.

Współpraca to styl przeciwny do unikania, który przejawia nastawienie kooperacyjne i asertywne. Został on wskazany przez sześć matek i jednego ojca. Człowiek charakteryzujący się tym stylem nawiązuje współpracę, by realizować swoje cele, może wykorzystać pozytywną stronę konfliktu, ponieważ nie odrzuca on drugiej

strony, lecz współdziała z nią w imię własnych interesów. W tym przypadku ważne jest znalezienie wspólnego rozwiązania tam, gdzie kompromis nie satysfakcjonuje. W tym stylu pokonujemy uczucie wrogości, uczymy się obiektywizmu, rozumiemy punkt widzenia innych.

Kompromis, będący w połowie skali asertywności i kooperacji, wybrało ośmiu rodziców (siedem matek, jeden ojciec). Osoba wybierająca kompromis stara się odnieść pewne korzyści, przyznając także drugiej stronie prawo do części z nich.

Badanie fokusowe przeprowadzono w koncepcji tradycyjnej. Jego celem było poznanie opinii, doświadczeń i postaw badanych osób; stanowiło ono poszerzenie testu na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku. Ze względu na jakościowy charakter badań fokusowych dobór grupy był celowy. Zdecydowano się na *focus group* – grupę tradycyjną, zazwyczaj z 6–9 uczestnikami. Sposób organizacji wywiadu fokusowego stanowił *single-focus group* – wywiad fokusowy prowadzony z jedną, ewentualnie kilkoma grupami, podczas którego na jednej sesji zbierane są dane badawcze (Lisek-Michalska, 2013, s. 17-21).

Grupę fokusową stanowiło dziewięć nieznających się matek dzieci z dysfunkcjami wzroku. Ze względu na pandemię COVID-19 spotkanie odbyło się w formule *on-line*. Spotkanie było jednorazowe, trwało 90 minut, było rejestrowane dźwiękowo. Po spisaniu komentarzy nagranie, zgodnie z umową, zostało skasowane.

Scenariusz wywiadu fokusowego zawierał następujące problemy szczegółowe: jakie sytuacje życiowe (rodzinne) mogą decydować o wyborze stylu rozwiązywania sytuacji konfliktowych (tabela 1), jakie są najczęstsze sytuacje konfliktowe i czym jest konflikt. Moderator, zadając pytania, dbał, aby badane osoby wyraziły wszelkie uwagi dotyczące badanego obszaru konfliktu i sposobów jego rozwiązywania. Układ zagadnień posiadał strategię lejka – od najbardziej ogólnych do szczegółowych. Moderator dbał o poczucie bezpieczeństwa uczestników. Podczas spotkania nie występowały sytuacje trudne emocjonalnie dla uczestniczek.

Tabela 1

Wypowiedzi grupy fokusowej na temat stylów rozwiązywania sytuacji konfliktowych i konkretnych sytuacji w odniesieniu do sytuacji rodzinnych

WSPÓŁZAWODNICTWO	DOSTOSOWANIE	UNIKANIE	WSPÓŁPRACA	KOMPROMIS
Mam przewagę, bo jestem rodzicem i jestem odpowiedzialna za dziecko, za jego terapię i rozwój.	Poświęciłam swoje życie zawodowe i trochę towarzyskie świadomie, z miłości. Syn ma potężną wadę wzroku i ograniczone pole widzenia. Szpitale, gabinety i moja nauka ćwiczeń spowodowały, że jestem nastawiona tylko na rehabilitację dziecka.	Jako matka nie mogę udawać, że problemu/konfliktu nie ma.	Opłaca się. Najtrudniejsza jest do nauczenia dziecko…	Ja mam i ty masz. Może nie do końca po równo…
Kara albo nagroda – jest umowa między nami. Zbieramy punkty motywacyjne. Zajęcia z ortoptykiem, obowiązki, potem nagroda.	W sytuacjach zawodowych opłaca się czasami dostosować do kogoś, by uniknąć krępującej sytuacji albo wybrnąć z niej.	Czasami odroczenie pomaga, jest czas na przemyślenie sprawy ponownie, „ co nagle to po diable…”. Warto poczekać na lepsze czasy…	Nie ma przegranych, wygrywają wszyscy.	Jak mówię, że dojdziemy do kompromisu, to jest w domu spokojniej.
Mam rację i proszę o wysłuchanie mojego stanowiska w różnych sytuacjach trudnych z moim dzieckiem. Ono się uczy socjalizacji. To przejaw troski i odpowiedzialności z mojej strony. Dzieci z chorymi oczami mają gorzej i trzeba je prowadzić.	Jak nie mam racji, to się dostosuję i jeszcze czegoś nauczę.	To zależy, czy masz wpływ na zmianę sytuacji.	Czasami brakuje czasu, aby problem rozwiązać problem w spokoju… Jak to widzi druga strona. To dotyczy i domu, i pracy.	Lepszy niż unikanie i współzawodnictwo. Chyba bezpieczniejszy.

WSPÓŁZAWODNICTWO	DOSTOSOWANIE	UNIKANIE	WSPÓŁPRACA	KOMPROMIS
Dbamy o dyscyplinę i porządek – to konieczne w braku wzroku. Jeden błąd/pomyłka i jest jeszcze większy problem.	W domu bywa trudno, trzeba pogodzić szkołę, naukę, ćwiczenia i normalne problemy wychowawcze między dziećmi.	Jest czas na zgromadzenie potrzebnych informacji, które pozwolą podjąć lepszą decyzję, efektywniejsze rozwiązanie.	Może się opłacać każdej stronie. Bo ja mam to, czego chcę i ty masz, czego chcesz.	Opłaca się, gdy nie mamy czasu na rozmowy.
Prowadzę dom, organizuję czas wolny rodzinie. Sama mam niepełnosprawność wzrokową – jestem dobrym przykładem do brania przykładu. Po co błądzić? Syn jest w szkole średniej, dobrze sobie radzi i w szkole, i z kolegami – tak go poprowadziłam, żeby pamiętał moje rady.	Taka postawa jest nieuczciwa w stosunku do dziecka. Był taki film, w którym matka oddała syna ślepnącego do sióstr. (Tytuł filmu: *Ikar. Legenda Mietka Kosza*)	Jak za długo unikasz, może wkroczyć inna osoba.	Nie musi się opłacać, bo jest niematerialna.	Jednak bardzo się koncentruję na korzyściach… Nie zawsze jest czas, aby spojrzeć na problem z różnej perspektywy.
Mogą być nieporozumienia i spory.		Ten styl się nie opłaca, unikasz rozwiązania problemu, „stąpasz po cienkim lodzie”.	Może być wesołe i kreatywne, szczególnie w kwestii porządku w pokoju…	Ten styl jest emocjonalny, nie jest racjonalny.
Oddam wszystko dla spokoju.		To brak szacunku i tchórzostwo.	Idziemy na ćwiczenia, potem na lody… Może to kompromis bardziej…	Ja z czegoś rezygnuję i ty z czegoś rezygnujesz
Bywają w domu „ciche dni” z różnych powodów.		W niektórych sytuacjach nie tracisz twarzy… Nie ważne, czy w domu, czy pracy. Nie ma między nami konfliktu…	Im bardziej ja chcę współpracować, tym bardziej moje dziecko się złości i niecierpliwi. Czasami się to nie opłaca, bo nie ma w domu spokoju. W pracy mi ta postawa do różnych sporów dobrze pasuje.	

WSPÓŁZAWODNICTWO	DOSTOSOWANIE	UNIKANIE	WSPÓŁPRACA	KOMPROMIS
		Nie ma empatii w tym stylu	W domu trudniej mi się dogadać w kwestii szkolnych z dzieckiem, które nie chce ćwiczyć gry na instrumencie. Dziecko nie chce przerwać dodatkowej edukacji, nie chce też zmienić nawyków. Mnie się wydaje, że współpracuję nieefektywnie.	

Źródło: Badanie własne.

Podsumowaniem wypowiedzi matek było stwierdzenie, że nie ma jednego, najlepszego stylu podejścia czy rozwiązania konfliktowych sytuacji. Każdy z powyższych może być odpowiedni do różnych okoliczności. Osoby badane zwróciły uwagę, że w ciągu dnia posługują się różnymi stylami, o czym nie miały wcześniej pojęcia. Z reguły wynik pokazuje, który styl najprawdopodobniej może być wybrany do radzenia sobie z konfliktami – a to może być uzależnione od humoru, temperamentu, osobowości i doświadczeń. Uczestniczki zwróciły uwagę, że po spotkaniu są bardziej świadome własnych preferencji w zachowaniu w sytuacji konfliktowej. Okazało się, że temat stylów rozwiązywania konfliktów jest traktowany przez niektórych w kategorii pragmatycznego, opłacalnego, użytecznego w niektórych sytuacjach życia domowego i zawodowego. Dobrze mieć wiedzę w tym obszarze, aby dokładnie nazwać niektóre elementy. Uczestniczki uznały, że znajomość cech charakterystycznych stylów i możliwości ich wykorzystania w konkretnych sytuacjach pozwoli im na dopasowanie swoich umiejętności do rozwiązania zaistniałego problemu.

Na pytanie, jakie są najczęstsze sytuacje konfliktowe, padły odpowiedzi takie, jak: kłótnie z mężem/partnerem o organizację czasu, opiekę w czasie choroby nad dzieckiem, brak czasu na wyjście „tylko we dwoje", logistyka: jeżdżenie do szpitali, klinik, terapeutów, rehabilitantów, rozdrażnienie – brak czasu dla siebie z powodu codziennych ćwiczeń ortoptycznych w domu albo gabinecie, poświęcenie siebie, swojego czasu, spotkań towarzyskich, ograniczenie pracy zawodowej, ograniczony dostęp do opieki specjalistycznej lub długi czas oczekiwania na wizytę u różnych specjalistów, awarie sprzętu usprawniającego widzenie, ceny szkieł okularowych, późna diagnoza. Matki wspomniały także, że zapominają o sobie i swoich potrzebach; stale szukają na własną rękę pomocy u różnych specjalistów, alternatywnych terapii, pomocy w technologii, aplikacjach.

Na pytanie, czym jest konflikt, najczęstsza odpowiedź to: problemy, emocje: „często płaczę ze zmęczenia, bezsilności", „z powodu różnych konfliktów piszę pamiętnik – to moja terapia", „niepełnosprawność wzrokowa mojego dziecka nauczyła mnie cierpliwości, życia w ciemności – nauczenia się tego życia, którego nie znam", konflikt to nieocenianie ludzi i sytuacji, najlepsze są konflikty rozwiązane z pozycji wygrany – wygrany, gdy wszystkie strony ustalają, co jest przedmiotem konfliktu i akceptują rozwiązanie, konflikt jest sytuacją trudną, wywołującą stres, złą kondycję fizyczną człowieka, konflikty to mniejsze spory, konflikty to codzienne życie.

Podsumowanie

Konfliktem można kierować w sposób tradycyjny i nowoczesny. Tradycyjne metody zarządzania konfliktem to: odwlekanie, ignorowanie, reorientacja, deprecjonowanie, separacja, wymuszanie (przeforsowanie), kompromis, walka, pokojowe współistnienie, harmonizowanie, ingerencja osób trzecich. Powyższe tradycyjne metody radzenia sobie z konfliktem cechuje niska efektywność – ich rola sprowadza się do obniżenia poziomu napięcia, jakie niesie za sobą konflikt. Tradycyjne metody rozwiązywania konfliktów nie usuwają przyczyn konfliktów – z reguły przechodzi on w fazę bierną, stąd istnieje obawa, że ujawni się ponownie.

Nowoczesne metody zarządzania konfliktem to: spotkania w milczeniu, wspólny cel, spotkania konfrontacyjne, sesja wymiany wizerunków, stawianie się w sytuacji drugiej osoby, wywiad z osobistością, P-M-I: plus-minus-interesujące, procedura jednego tekstu, burza mózgów (Chełpa, Witkowski, 1995, s. 135). Nowoczesne metody są skoncentrowane na postawie proaktywnej człowieka biorącego odpowiedzialność za decyzje, wykazującego się aktywną i świadomą decyzją wobec życia prywatnego i zawodowego. Wiedza o zdolnościach do adaptowania się jest ważna, potrzebna i pragmatyczna. Trudności mogą dotknąć każdego i lepiej postawę reaktywną zamienić na proaktywną, dzięki której człowiek może być produktywniejszy i spokojniejszy.

Bibliografia

Balawajder, K. (2010). Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*: *Jak sobie z nimi radzą dzieci i młodzież*? (ss. 137-179). Warszawa: Wydaw. Difin.

Balawajder, K. (1992). *Konflikty interpersonalne: Analiza psychologiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Chełpa, S., Witkowski, T. (1995). *Psychologia konfliktów: Praktyka radzenia sobie ze sporami*. Warszawa: WSiP.

Cylulko, P. (2004). *Tyflomuzykoterapia dzieci: Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*. Wrocław: Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego.

Cywińska, M. (1995). *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*. Poznań: Wydawnictwo ERUDITUS.

Djuliman, E., Hjorth, L. (2017). *Buduj mosty nie mury: 97 ćwiczeń z zakresu praw człowieka, zrozumienia interkulturowego i rozwiązywania konfliktów.* Warszawa: Wydaw. Akademickie DIALOG.

Firkowska-Mankiewicz, A. (1999). Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym*, Psychologia Wychowawcza*, *2*, 134-144.

Glaser, R. (1995). *Interpersonal Influence Inventory.* King of Prussia. Pennsylvania: Organizational Design and Development. Inc.

Jermakowicz, P. (2014). Konflikt społeczny – zagadnienia teoretyczne. W: M. Plucińska (red.), *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym* (ss. 23-36). Poznań: Wydaw. Naukowe WNS UAM.

Krzeszowski, T.P. (1993). *Gdy dziecko niedowidzi*. Bydgoszcz: WSP
Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe: Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego.
Moore, C. (1993). *Negotiation.* Boston: Irwin.
Olubiński, A. (1992). *Konflikty rodzice–dzieci: Dramat czy szansa? (wzory i wzorce*). Toruń: UMK.
Ossowska, M. (1985). *Normy moralne: Próba systematyzacji.* Warszawa: PWN.
Ossowski, R. (1998). *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (ss. 120-127). Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
Róg, A., Siudzińska, S. (2013). Style wychowania stosowane przez rodziców a społeczne funkcjonowanie dziecka. W: J. Brągiel, P.E. Kaniok, A. Kurcz (red.), *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji* (ss. 174-188). Opole: Uniwersytet Opolski.
Russo, E.M. (1995). *What's my style? And what's my communication style?* Pennsylvania: Organizational Design and Development, Inc.
Sękowska, Z. (1985). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: PWN.
Shapiro, D.L. (2017). *Negocjuj nienegocjowalne: Jak rozwiązywać konflikty podszyte emocjami?* Warszawa: ICan Institute.
Thomas, K.W. (1985). *Conflict and conflict management: Reflections and update*. New York: McGraw-Hill.
Thomas, K.W., Kilmann R.H. (1983). *The Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. W: D.W. Cole (red.), *Conflict resolution technology* (ss. 57-64). Cleveland: Organization Development Institute.
Thomas, K.W., Kilmann, R.H., (1974). *The Thomas-Kilmann conflict mode instrument.* New York: Xicom, Inc.
Williams, R. (1970). *Social order and social conflict.* New York: PAPS.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.253.272

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 20.10.2021 r. – przyjęty: 8.12.2021 r.

Marta MAKAREWICZ*

Sposoby wspierania motywacji do uczenia się w alternatywnym modelu edukacji – perspektywa rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym

The ways of supporting motivation to learn in alternative model of education – the perspective of parents of students at a younger school age

Abstrakt

Wprowadzenie. Problematyka motywacji jest wciąż aktualna i z każdym rokiem zyskuje na znaczeniu, zwłaszcza w kontekście edukacji i procesu uczenia się. Ludzkie działania nie mają szans na zaistnienie bez motywacji – stanu, dyspozycji bądź czynnika, który sprawia, że podejmujemy, realizujemy oraz kończymy określone przez nas czynności i zadania. Środowisko rodzinne należy do najważniejszych miejsc kształtujących młodych ludzi, gdzie bez trudu możemy odnaleźć warunki sprzyjające wysokiemu poziomowi motywacji do uczenia się. Doświadczenia rodziców w zakresie motywowania dzieci do nauki ukazują nam istotną rolę opiekunów w procesie ich edukacji.

Cel. Celem przeprowadzonych badań był opis, wyjaśnienie i interpretacja sposobów rozwijania motywacji uczniów w alternatywnym modelu edukacji z perspektywy doświadczeń rodziców.

Metoda. Etnografia edukacyjna.

* **e-mail: m.makarewicz@uwb.edu.pl**
Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska
Division of Pre-School and Early Primary School Pedagogy, Faculty of Education, University of Bialystok, Swierkowa 20, 15-328 Bialystok, Poland
ORCID: 0000-0002-0507-6595

Wyniki. Badani rodzice przedstawiają szereg różnorodnych sposobów wspierania motywacji do nauki poprzez zaspokojenie potrzeby kompetencji, autonomii i relacji z innymi. Badani dostrzegają znaczącą rolę wsparcia i jakościowej relacji dzieci z osobami dorosłymi we wspieraniu motywacji do uczenia się dziecka. Istotne, z punktu widzenia badanych, jest tworzenie warunków do praktycznego wykorzystywania nabytych umiejętności, docenianie wysiłku i postępów dziecka, stosowanie oceniania kształtującego, oferowanie wyzwań edukacyjnych oraz stwarzanie sytuacji wyboru zadań bądź aktywności. Prezentowane przez rodziców sposoby stanowią przejawy wspierania motywacji wewnętrznej dziecka.

***Słowa kluczowe*:** motywacja, motywacja do uczenia się, motywowanie do nauki, teoria autodeterminacji, rodzice, edukacja wczesnoszkolna

Abstract
Introduction. The issue of motivation is still relevant and gain importance, especially in the context of education and the learning process. Human actions cannot exist without motivation – a state, disposition or factor that makes us choose, continue and complete the activities and tasks. The family environment is one of the most important places for young people, where we can easily find conditions responsible for a high level of motivation to learn. Parents' experiences in motivating their children to learn show us the important role of adults in the process of children education.
Aim. The aim of the research was to describe, explain and interpret the ways of supporting students' motivation in alternative model of education from the perspective of parents' experiences.
Method. Educational etnography.
Results. Parents present a number of different ways to support motivation to learn by satisfy three psychological needs of competence, autonomy and relatedness. The respondents see a significant role of support and qualitative relationship between children and adults in the child's learning motivation. From the point of view of the respondents it is important to create conditions for the practical use of skill, and to appreciate the effort and child's progress, use of formative assessment, offer educational challenges, and create a choice of tasks or activities. The methods presented by the parents are indications of supporting instrinsic motivation.

***Keywords*:** motivation, motivation to learn, motivating to learn, selft-determination theory, parents, early school education

Wstęp

Problematyka motywacji zajmuje szczególne miejsce zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej. Motywacja do uczenia się, oraz sposoby jej wspierania, stanowią ważny element wielu dyskusji wokół procesu nauczania i uczenia się, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, kiedy to uczniowie odkrywają i rozwijają swoje pasje, odkrywają własne style uczenia się oraz rozwijają kompetencje kluczowe. Stymulowanie motywacji dzieci nie ogranicza się wyłącznie do sytuacji szkolnych. Rozwój

poznawczy dziecka, oraz jego postawa wobec nauki, są ściśle powiązane z postawą rodziców i zaangażowaniem środowiska rodzinnego w proces edukacji. Towarzyszenie dziecku w jego rozwoju związane jest również z poszukiwaniem własnych sposobów wspierania motywacji dzieci do uczenia się przez rodziców. Wartości, jakie wyznają rodzice, mają niebagatelny wpływ na wybór tychże sposobów, jak również wybór środowiska szkolnego dziecka.

Motywacja – zarys teoretyczny

Termin *motywacja* ma swoje źródło w łacińskim *movere*, oznaczającym czasownik *poruszać się* (Gerrig, Zimbardo, 2006). Poruszanie się związane jest z podążaniem w określonym kierunku, kierowaniem się zgodnie z własną wolą, dokonując wyboru podyktowanego własnymi odczuciami – sygnałami pochodzącymi z ciała, emocjami, preferencjami. Niejednokrotnie motywacja utożsamiana jest z takimi pojęciami jak „intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś" (Reykowski, 1982, s. 18), które wskazują na potrzebę wykonania lub też zaniechania określonych czynności. W ujęciu psychologicznym motywacja to termin stosowany celem deskrypcji wszelkiego typu mechanizmów, które są odpowiedzialne za rozpoczęcie, ukierunkowanie, utrzymanie i zakończenie zachowania (Strelau, Doliński, 2008; Zimbardo, Johnson, McCann, 2010). Możemy zatem przyjąć, że motywacja pojawia się na każdym etapie ludzkich poczynań, dlatego też w konsekwencji „stanowi jeden z czynników, od których zależy efekt działania" (Reykowski, 1982, ss. 17–18). Co ważne, wybór tychże działań zależy od samej motywacji, dzięki której dokonujemy selekcji aktywności fizycznych i psychicznych, oraz wyznaczamy poziom wytrwałości i energii, jaka zostanie spożytkowana (Gerrig, Zimbardo, 2006). Motywacja to również „proces psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić […] to proces wewnętrzny, warunkujący dążenie ku określonym celom" (Reykowski, 1982, s. 18). Adekwatnie do przytoczonej definicji, mówimy o procesach motywacyjnych, które charakteryzują się następującymi cechami: posiadają określony kierunek, natężenie, oraz związane są z ujawnianiem się stanów emocjonalnych (Reykowski, 1982).

Pedagogiczna wizja motywacji związana jest z postrzeganiem jej jako podstawy wszelkich działań. Podążając za definicją Małgorzaty Głoskowskiej-Sołdatow, motywacja to „zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określających podłoże ludzkich zachowań i ich zmian" (2012, s. 14), co sugeruje złożoną naturę powodów podjęcia bądź zaniechania działań. Na inne elementy tego procesu zwraca uwagę Wincenty Okoń, który definiuje motywację jako „ogół motywów występujących ak-

tualnie u danej jednostki" (2001, s. 246), gdzie motyw rozumiany jest jako stan organizmu, objawiający się swego rodzaju napięciem i uaktywniający impuls do działania celem zaspokojenia potrzeby.

W literaturze przedmiotu możemy dostrzec wyraźny, bardzo często wyróżniany, podział motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną, którego kryterium odwołuje się do źródła samej motywacji. Motywacja wewnętrzna, jak wskazuje jej nazwa, odnosi się do człowieka i jego wewnętrznych procesów, oraz reakcji odpowiadających za motywację. Takim typem motywacji „kierują się osoby, dla których wykonywanie danej pracy jest wartością autonomiczną, wynika ona z samej treści pracy" (Tołwińska, 2009, s. 197). Osoba podejmująca się danej czynności kieruje się własną potrzebą, dlatego też „przez motywację wewnętrzną rozumie się zwykle tendencję podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności" (Maruszewski, Doliński, Łukaszewski, Marszał-Wiśniewska, 2008, s. 606). Odwołując się do przytoczonych definicji możemy dostrzec, że dominującą rolę w podejmowaniu działań przez jednostkę odgrywają jej osobiste potrzeby, a ich realizacja jest niezbędna do osiągnięcia stanu zadowolenia. Istotnie podkreśla się wagę zaangażowania w daną czynność bądź aktywność, która w oczach danej osoby będzie satysfakcjonująca czy też przyjemna (Legault, 2016). Przyjmując taką perspektywę, *motywację wewnętrzną* definiujemy jako „wszelkie zachowania wynikające z indywidualnych potrzeb jednostki, takich jak zainteresowania, ciekawość czy chęć zdobywania wiedzy" (Głoskowska-Sołdatow, 2016, s. 39). Wśród opracowań dotyczących motywacji wewnętrznej możemy również znaleźć propozycję ukazania istoty motywacji wewnętrznej w postaci trzech komponentów:

– bodźców zawartych w czynności
– poczucia autonomii i kompetencji
– zainteresowania i zaangażowania (Lipka, Król, Waszczak, Winnicka-Wejs, 2010).

Powyższe spojrzenie na motywację wewnętrzną akcentuje jej złożoność, przy czym wyróżnione komponenty odnoszą się wyłącznie do zasobów, potrzeb i osobowości jednostki, która decyduje o tym, jakich czynności się podejmie, koncentrując się na działaniu i procesie, zamiast na efekcie. U podłoża zachowań wywoływanych motywacją wewnętrzną leży naturalna skłonność ludzi do poszukiwania nowości i wyzwań, uczenia się, rozwoju oraz wzrostu (Legault, 2016). O motywacji zewnętrznej „mówimy wówczas, gdy działanie realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub efektywnego zakończenia" (Maruszewski i in., 2008, s. 606). Czynniki zewnętrzne z reguły mają wymiar gratyfikacji, toteż „tego rodzaju motywacja zazwyczaj składa

się z ocen, stopni, raportów szkolnych, testów, egzaminów i oczywiście aprobaty nauczyciela" (Fontana, 1998, s. 168–169). Nierozerwalnie wiąże się z systemem kar i nagród, jako narzędziem służącym wzmacnianiu pożądanych zachowań i osłabiania, eliminowania niechcianych. Z tych też powodów motywacja zewnętrzna utożsamiana jest z motywacją instrumentalną, co za tym idzie – zewnątrzsterownością, bowiem „motyw znajduje się poza właściwym działaniem" (Rheinberg, 2006, s. 150), a zatem również poza osobą, która podejmuje decyzję rozpoczęcia czynności. Jednostka jest zmotywowana, gdyż przewidywana nagroda w jej oczach zyskuje miano atrakcyjnej i pożądanej, bądź też w sytuacji odwrotnej – kara jest na tyle dotkliwa, że powoduje tym samym przymus działania w celu uniknięcia uciążliwych następstw. Znamienny okazuje się fakt, iż „usunięcie bodźca powoduje zwykle zanik motywacji. Są to zachowania instrumentalne ukierunkowane na korzyści bądź skutki działania, a nie na jego wartość i chęć jego realizacji" (Głoskowska-Sołdatow, 2016, s. 41). Wynika z tego, iż motywacja zewnętrzna jest przede wszystkim motywacją nietrwałą, jak również działającą na niekorzyść motywacji wewnętrznej.

Motywacja do uczenia się

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na przebieg procesu uczenia się, podejmowania wyzwań edukacyjnych i rozwojowych, jest motywacja do uczenia się, nazywana również *motywacją do nauki*. *Motywacja do uczenia się* to termin, który „służy do wyjaśniania zarówno sukcesów, jak i ich braku w procesie kształcenia" (Michalak, 2016, s. 81), co związane jest bezpośrednio ze stwierdzeniem, iż jest ona „jednym z podstawowych czynników decydujących o efektach procesu uczenia się i nauczania" (Dyrda, 2006, s. 121). Zdaniem Jerome'a Brunera, niemal wszystkie dzieci posiadają wrodzoną chęć do nauki, dlatego też możemy mówić wyłącznie o stymulowaniu tej wewnętrznej dyspozycji, nie zaś o jej nabywaniu (Filipiak, 2011). Potwierdzają to również słowa Renaty Michalak, iż „niemal każde dziecko ma potrzebę uczenia się, wyrażoną dążeniami do poznawania i rozumienia świata" (2016, s. 82). Najczęściej motywacja do uczenia się utożsamiana jest z motywacją do podejmowania działań edukacyjnych w zakresie nauki szkolnej. Jeremy Brophy przez *motywację do nauki* rozumie „tendencję ucznia do przyjmowania czynności szkolnego uczenia się za sensowne i istotne i do szukania w nich zamierzonych pożytków" (2002, s. 160). Takie ujęcie motywacji do uczenia się wyklucza możliwość zastosowania tego terminu w odniesieniu do nauki wykraczającej poza programy nauczania, a związanej z umiejętnościami praktycznymi, np. nauką pływania, grą w szachy czy też jazdą na rowerze. Zawężenie interpretacji w przypadku motywacji

dziecięcej może okazać się trudne, bowiem rozgraniczenie uczenia się umiejętności szkolnych (takich jak czytanie, pisanie czy liczenie) od pozostałych wydaje się być zabiegiem sztucznym, gdyż nabywane w szkole podstawowej umiejętności w naturalny sposób wykorzystywane są przez ucznia w jego życiu codziennym. Uczenie się dziecka może być procesem mimowolnym, swobodnym lub sformalizowanym, jednak jego istotą pozostaje wciąż konstruowanie wiedzy i rozwijanie różnorodnych umiejętności.

Niejednokrotnie zwraca się uwagę na indywidualny charakter motywacji do nauki. W takim ujęciu motywacja do uczenia się „stanowi reakcję poznawczą związaną z nadawaniem znaczeń wiadomościom, które uczeń zdobywa oraz wykorzystywaniem ich w aspekcie już posiadanej wiedzy" (Cywińska, 2012, s. 158). Istotny jest również fakt, że „wiąże się z subiektywnymi odczuciami ucznia, jego zaangażowaniem w proces uczenia się, czynnościami i powodami ich podejmowania" (Michalak, 2016, s. 81). Uczniowie, uznając daną umiejętność za istotną, chętniej angażują się w proces jej kształtowania. Znajomość celu działania oraz możliwość praktycznego wykorzystania nabywanej wiedzy są czynnikami motywującymi ucznia. Kiedy koncentrujemy się na subiektywnych właściwościach motywacji do nauki, nasuwa się jednak pytanie o to, czy istnieją uniwersalne sposoby motywowania uczniów, którymi może posłużyć się nauczyciel, mając na względzie subiektywne odczucia jednostek.

Odwołując się do rodzajów motywacji, wyróżniamy wewnętrzne i zewnętrzne motywy uczenia się (Chodkowski, 2019). Istotnie,

> najnowsze teorie motywacji kładą nacisk na rolę motywacji wewnętrznej w procesie uczenia się. Uczniowie uruchamiają wewnętrzną motywację, kiedy koncentrują swoją uwagę i zainteresowanie na celach nauki dla nich ważnych, gdy nie muszą bać się niepowodzenia, gdy przejawiają prawdziwe zainteresowanie przedmiotem i jest on dla nich znaczący, gdy mogą liczyć na wsparcie ze strony nauczyciela (Dyrda, 2006, s. 126).

Wewnętrzna motywacja do uczenia się wynika zatem z własnych potrzeb, objawia się zainteresowaniem i dostrzeganiem sensu w nauce. Ma to realne przełożenie na sukcesy szkolne, efektywność nauki, a przede wszystkim pozytywną ocenę własnych kompetencji (Tołwińska, 2009).

J. Brophy prezentuje pogląd, iż każda jednostka kształtuje swój własny system motywacyjny na bazie doświadczeń i wpływów osób znaczących (2002). W praktyce oznacza to, że istotną, szczególną rolę w kształtowaniu motywacji do uczenia się uczniów mają osoby tworzące najbliższe otoczenie dziecka – nauczyciele oraz rodzice.

Motywowanie w świetle teorii autodeterminacji R. M. Ryan'a i E. L. Deci'ego

Ludzkie zachowania mogą być motywowane zarówno wewnętrznie, jak i zewnętrznie, jednakże dokonywanie takich podziałów okazuje się być wielokrotnie niewystarczające, by wyjaśnić złożoność motywów działań (zob. Głoskowska-Sołdatow, 2016; Reiss, 2012, Ryan, Deci, 2000b). Interesującą koncepcję ewoluowania motywacji zewnętrznej w motywację wewnętrzną prezentują autorzy teorii autodeterminacji, Richard M. Ryan oraz Edward L. Deci, którzy ukazują „rozwój motywacji jako przejście od zewnętrznie do wewnętrznie motywowanego kierowania własnym zachowaniem" (Uszyńska-Jarmoc, 2011, s. 510). Badacze przedstawiają typy motywacji jako swego rodzaju kontinuum, którym jednostka podąża, przechodząc od stanu amotywacji do zachowań motywowanych wewnętrznie, w pełni autonomicznych, przy czym znaczącą rolę we wspieraniu rozwoju i zaspokajaniu potrzeb przypisują środowisku społecznemu człowieka (Ryan, Deci, 2000a, 2000b). Istotnym założeniem tejże teorii

> jest postrzeganie człowieka jako aktywnego organizmu o naturalnym potencjale działania. Człowiek posiada naturalną skłonność do eksplorowania otoczenia, uczenia się, doskonalenia swoich kompetencji i stawiania sobie coraz większych wymagań. Ponadto jest on systemem aktywnym, zdolnym do samoregulacji, posiadającym możliwości samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania (Michalak, 2016, s. 83).

Przytoczone założenia akcentują fakt, że ludzie z natury są ciekawi, zainteresowani otaczającym ich światem i dążeniem do jego poznawania, stale się rozwijając (Niemiec, Ryan, 2009). Według autorów tej teorii, wzmacnianie i zaspokajanie potrzeby kompetencji, autonomii i relacji z innymi zwiększa motywację własną i zdrowie psychiczne jednostki (Ryan, Deci, 2000b). *Potrzeba autonomii* „wiąże się z samodzielnością człowieka w zakresie podejmowania, ukierunkowywania i oceny działania, co daje mu poczucie swobody, wolności i względnej niezależności" (Michalak, 2016, s. 83). Dokonując samodzielnych wyborów podyktowanych wyłącznie własnymi potrzebami i oceną sytuacji, jednostka doświadcza poczucia autonomii, co przekłada się na wysoki poziom sprawczości i wewnątrzsterowność. *Potrzeba kompetencji* „obejmuje chęć szukania rozwoju i osiągania jak najlepszych rezultatów w tym, co się robi, co wiąże się też z kontrolą rezultatów" (Szulawski, Szapiro, 2016, s. 260). Ludzie uważają się za kompetentnych w sytuacji, gdy czują, że są w stanie sprostać wyzwaniom przed nimi stawianym (Niemiec, Ryan, 2009). *Potrzeba relacji z innymi*, nazywana również potrzebą relacyjności bądź więzi, „wyraża się chęcią bycia z ludźmi i poczuciem przynależności do grupy, zespołu. To również troszczenie się o innych i oczekiwanie odwzajemnienia tej troski" (Głoskowska-Sołdatow, 2016, s. 54).

Rola rodziców w motywowaniu uczniów do nauki

Jednostki obdarzone są wewnętrznymi tendencjami motywacyjnymi, jednakże rozwijanie i wzmacnianie tych skłonności wymaga wspierającego środowiska (Ryan, Deci, 2000a, 2000b). M. Głoskowska-Sołdatow określiła cechy rodziny tworzącej środowisko wspierające motywację do uczenia się, wśród których wyróżnia

> okazywanie dziecku bezwarunkowej miłości, udzielanie emocjonalnego i intelektualnego wsparcia, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, formułowanie oczekiwań adekwatnych do możliwości dziecka, oferowanie mu pomocy w sytuacjach trudnych i kryzysowych, zapewnienie dobrych zewnętrznych warunków do nauki i odrabiania lekcji (2016, s. 137–138).

Możemy zatem przyjąć, że wspieranie dziecka ma wielowymiarowy charakter, niekoniecznie ściśle związany z udzielaniem dziecku pomocy w zrozumieniu treści edukacyjnych, lecz w stworzeniu warunków ku temu, by dziecko samo podejmowało próby zgłębiania interesujących go zagadnień.

Rodzice pełnią istotną rolę w procesie edukacji dzieci, zwłaszcza w początkowym okresie ich nauki szkolnej. To czas, kiedy dziecko zmienia swoje otoczenie edukacyjne, a co za tym idzie – stoi przed licznymi wyzwaniami związanymi z adaptacją szkolną. Dlatego też

> rodzice dzieci w młodszym wieku szkolnym powinni wspólnie z nimi wdrożyć się w nowe obowiązki związane ze szkołą i nauką. Organizacja życia rodziny powinna uwzględniać fakt, że dziecko-uczeń ma dodatkowe obowiązki, nowe problemy i funkcjonuje przez znaczną część dnia poza domem rodzinnym (Głoskowska-Sołdatow, 2016, s. 137).

Rolą rodzica będzie tutaj przede wszystkim wsparcie emocjonalne dziecka, okazanie zainteresowania nową sytuacją i pomoc w stopniowym usamodzielnianiu się młodego ucznia.

Wysokiemu poziomowi motywacji do nauki nie sprzyjają niepowodzenia i trudności szkolne (Boekaerts, 2009), których przezwyciężenie związane jest z dobrą współpracą rodziców z nauczycielami. Udział rodziców w zebraniach klasowych, korzystanie z konsultacji indywidualnych, czy też bieżące rozmowy z dziećmi o ich doświadczeniach szkolnych, to pierwsze kroki w zapobieganiu porażkom edukacyjnym. Rodzice zobowiązani są do udzielenia dzieciom pomocy w sytuacjach, gdy te nie są w stanie samodzielnie sprostać stawianym im wymaganiom. Pomoc może dotyczyć tworzenia sytuacji edukacyjnych w warunkach domowych, udzielania wsparcia przy odrabianiu prac domowych czy wykonywaniu projektów, wspólnej nauki do sprawdzianu. Działania te mogą mieć miejsce tylko wtedy, gdy rodzic wykazuje zainteresowanie edukacją dziecka.

Badania dowodzą, że motywacja do uczenia się związana jest również z dostrzeganiem sensu własnych aktywności (Brophy, 2002; Boekaerts, 2009; Tołwińska, 2009). Uczniowie zmotywowani są świadomi celu własnej nauki, co przekłada się na ich zaangażowanie i jakość pracy podczas zajęć. Odwołując się do tychże założeń, rolą rodzica będzie stwarzanie dziecku sytuacji do wykorzystywania wiedzy i umiejętności nabytych w szkole, np. podczas wspólnego gotowania czy zakupów. Stymulowanie motywacji dziecka to także tworzenie warunków do poszukiwania i rozwijania zainteresowań. Rola rodziców nie musi ograniczać się wyłącznie do wspomagania edukacji szkolnej. Wspólne poszukiwanie miejsc rozwoju pasji dziecka, zapewnienie interesujących zajęć dodatkowych, należy do obowiązków rodzica. Takie działania mają ogromny wpływ na motywację do nauki, gdyż „umożliwianie dziecku udziału w zajęciach pozalekcyjnych, które go interesują, przyczynia się do zaspokajania podstawowych potrzeb rozwojowych" (Zellma, 2016, s. 138). Oczywistym jest, że należy zadbać o to, aby uczestnictwo dziecka w zajęciach pozalekcyjnych wiązało się z jego autentycznymi potrzebami i odczuwaną radością.

Założenia metodologiczne badań

Celem prezentowanych w artykule badań był opis, wyjaśnienie i interpretacja sposobów rozwijania motywacji uczniów w alternatywnym modelu edukacji, z perspektywy doświadczeń rodziców. Odwołując się do założeń teorii autodeterminacji Richarda M. Ryana i Edwarda L. Deciego, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie są sposoby wspierania potrzeby relacji uczniów w modelu alternatywnym z perspektywy doświadczeń rodziców?
2. Jakie są sposoby wspierania potrzeby kompetencji uczniów w modelu alternatywnym z perspektywy doświadczeń rodziców?
3. Jakie są sposoby wspierania potrzeby autonomii uczniów w modelu alternatywnym z perspektywy doświadczeń rodziców?

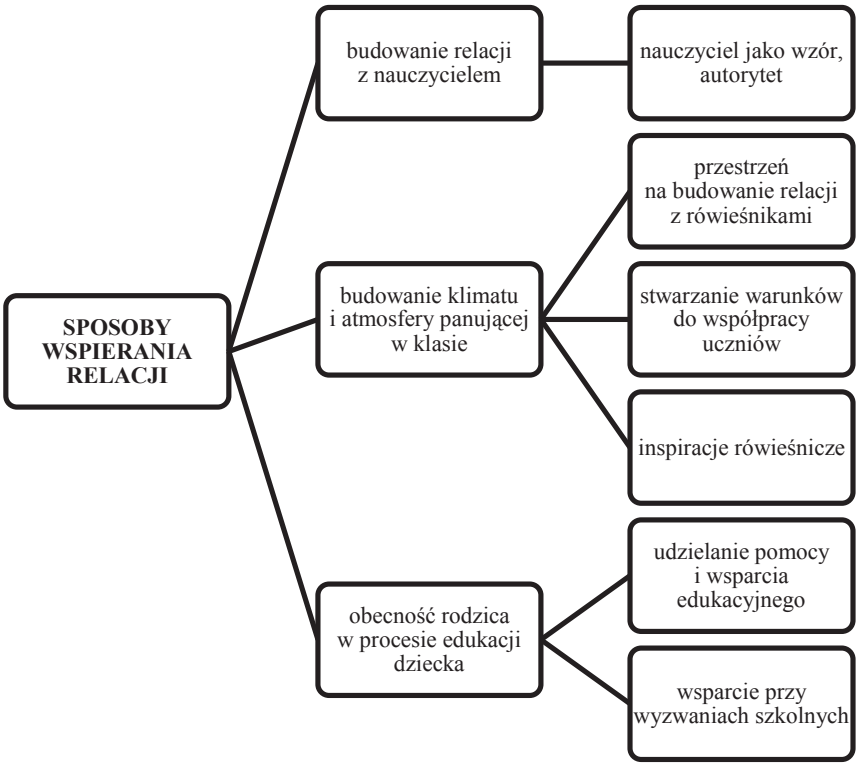
W przeprowadzonych badaniach posłużono się metodą etnografii edukacyjnej z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego. Etnografia edukacyjna „zajmuje się opisywaniem i interpretacją zdarzeń zachodzących w formalnych i nieformalnych miejscach edukacyjnych" (Kubinowski, 2010, s. 164), a zatem to metoda pozwalająca uchwycić to, co w badanych społecznościach najbardziej istotne, za pomocą rutynowej, codziennej obserwacji i uczestnictwa badacza w różnorodnych sytuacjach społecznych oraz edukacyjnych.

W istocie etnografia to „przedstawianie obrazu konkretnych grup ludzkich przy pomocy różnych środków, przede wszystkim zaś opisu" (Kubinowski, 2010, s. 161), który stanowi istotny wyznacznik tego podejścia badawczego. W literaturze z zakresu metodologii badań jakościowych zaleca się, aby korzystać z badań etnograficznych w sytuacji, gdy celem badacza jest dotarcie do perspektywy badanych i ich własnego, osobistego postrzegania kwestii będącej przedmiotem badań (Angrosino, 2010).

Badaniem objęto rodziców uczniów Niepublicznej Szkoły Podstawowej Mozaika w Białymstoku. Placówka ta reprezentuje alternatywny model edukacji, a jej koncepcja oraz założenia edukacyjne, powstałe na bazie teorii pedagogiki alternatywnej i praktyki edukacyjnej, stanowią ciekawy przykład poszukiwania własnych rozwiązań edukacyjnych. Wśród koncepcji, które wpisują się w założenia placówki, będących jednocześnie inspiracją wszelkich działań edukacyjnych, wymieniane są: pedagogika M. Montessori, plan daltoński H. Parkhurst, pedagogika waldorfska R. Steinera, nurt edukacji demokratycznej oraz edukacja outdoorowa. Idea szkoły bazuje na trzech wzajemnie uzupełniających się filarach: Porozumienia bez Przemocy (*Nonviolent Communication*), oceniania kształtującego, i na turkusowym modelu zarządzania, uznawanym za najbardziej demokratyczną formę organizacji, gdzie główne wartości stanowią współpraca, unikanie jednostronnych przekazów, oraz sukces całego zespołu (Chrońska, Fibakiewicz, 2020; Morbitzer, 2018).

Uwzględniając charakter badań etnograficznych, ze szczególnym wskazaniem na konieczność ich przeprowadzania w naturalnym środowisku badanych osób, oraz osobiste predyspozycje wynikające z pracy w placówce szkolnej, uznano, że etnografia edukacyjna jest metodą, która umożliwiła oddanie perspektywy rodziców na temat motywacji do uczenia się. Wywiady z rodzicami, którzy dobrowolnie zgłosili się i zadeklarowali chęć uczestnictwa w badaniach, zostały przeprowadzone na podstawie opracowanego na potrzeby analiz autorskiego scenariusza wywiadu narracyjnego. Badania miały miejsce w II semestrze roku szkolnego 2020/2021.

Sposoby wspierania motywacji do uczenia się z perspektywy doświadczeń rodziców – wyniki badań



Rysunek 1. Sposoby wspierania relacji z perspektywy rodziców.

Źródło: Opracowanie własne

Badani rodzice wskazują *dobrą relację dorosłego z dzieckiem* jako warunek konieczny do tworzenia środowiska sprzyjającego motywacji własnej. Postać nauczyciela w wypowiedziach badanych jawi się jako autorytet, osoba z odpowiednimi kompetencjami, które budzą szacunek i zaufanie. Według badanych więź z nauczycielem sprawia, że dziecko jest skłonne do działania.

– relacja jest taką podstawą i zbudowanie więzi z dzieckiem, jak sobie myślę na przykład o relacji nauczyciela z dzieckiem czy z grupą, to jest w ogóle coś, bez czego po prostu myślę, że no nie ma zazwyczaj, oczywiście tak na bazie moich doświadczeń, moich synów, często nie ma mowy o tym, żeby, wiesz, motywować czy używać jakichkolwiek argumentów, które mają wskrzesić chęć, gdy niekoniecznie ta chęć jest;

– na przykład jeżeli chodzi o J., bardzo motywująco działają też inni dorośli, tylko, że ja jestem po prostu, wiesz, ja jestem mamą, nie mam ani wykształcenia, ani powołania jakiegoś tam mega, żeby dzieci edukować […]. Natomiast widzę zdecydowanie, kiedy J. trafi na osobę, z którą to po prostu mega płynie, a spotkał kilka takich osób w życiu;
– właśnie najlepsze metody… to relacja z dzieckiem. Taka relacja oparta na bezpieczeństwie, na tym, że cię widzę, że może ci się nie chcieć, możesz mieć gorszy dzień;
– ja czuję, że on ma bardzo dużą relację i to taką w ogóle powiedziałabym zdrową, to nie jest taka relacja, wiesz, że my się tutaj lubimy, pani jest fajna, tylko to jest zdecydowanie taka relacja: ufam tej pani, ona mnie prowadzi. W ogóle jest wyżej nade mną ze swoimi umiejętnościami i kompetencjami. Wiesz, bardzo się liczy z jej zdaniem;
– taka osoba dorosła, która nie przymusza, pokazuje, i dziecko to interesuje, więc to jest taka w ogóle mega motywacja, taki mentor po prostu.

Ciekawym przykładem wartości i znaczenia relacji, która ma realne przełożenie na kontekst edukacyjny, jest przytoczona przez badanego rodzica sytuacja zmiany nauczycielki. Reakcja dziecka na niespodziewaną zmianę, oraz opór wobec nowej osoby sprawiły, że uczeń całkowicie stracił motywację do uczenia się. Początkowo uczeń nie był zainteresowany nawiązaniem relacji z nauczycielką, co spowodowane było utratą zaufania do dorosłych i lękiem przed nieznanym.

> myślę, że relacja i to na przykład, wiesz, chociażby w tym roku, myślę, że było to bardzo widoczne klasie III, gdzie jest moje dziecko, gdzie zmieniła się nauczycielka, gdzie ja widziałam tę klasę taką bardzo w ogóle w tej strukturze i w takiej… czymś takim, że te dzieci dostawały bardzo, wiesz, zadania, takie nawet trochę powyżej swoich umiejętności, i to im się bardzo podobało. Nasz ulubiony przykład, gdy te zadania, prawda, z matmy rąbali na przerwie. No i nagle się dowiadują, że zmienia się pani nauczycielka i pamiętam, że początek był taki… no mocno na sprawdzanie tej pani. Na przykład moje dziecko miało motywację mega obniżoną. On był wtedy w takim kawałku, że on w ogóle nie lubi szkoły, że w ogóle nie chce. Nawet R. próbowała z nim pisać, pewnie trochę za szybko dała taki temat jak na klasę, której nie znała, taki list do kogoś, w którym napiszę, dlaczego lubię szkołę, czy może to nie było takie sugerowane, dlaczego lubię, tylko co sądzą o szkole. T. tam napisał, że szkoła jest głupia, w ogóle nie lubię jej, lubię tylko przerwy. Dopiero po paru miesiącach, kiedy właśnie już nawiązali tę relację, zobaczyli, że OK, można tej pani zaufać, ona też daje spoko zadania trochę wyżej i tam jest, wiesz, taki kawałek o wyzwaniach, to mam wrażenie, że też się ta struktura stworzyła i oni w ogóle niedawno podobno wrócili

> do tych prac takich z początku semestru i T. po prostu powiedział „O ludzie, jaki wstyd, ja w ogóle nie potrafiłem nic napisać". I tak sobie myślę, że to mocno jest chyba o właśnie takiej więzi, relacji, zaufaniu.

Czynnikiem wspierającym motywację do uczenia się, wyróżnionym przez badanych rodziców, jest także *klimat i atmosfera panująca w klasie*, któremu sprzyja stwarzanie warunków do współpracy uczniów oraz możliwości wzajemnego poznania się rówieśników:

> tak sobie myślę, że jeżeli dziecko nie czuje się w klasie lubiane, to tam nie ma przestrzeni na naukę, jeżeli dziecko się czuje nielubiane, jest w takim trybie zamrożenia, przetrwania, a wiadomo, że mózg się lepiej uczy, jak się czuje bezpieczny, a bezpiecznie się czuje, jak jest w kontaktach z innymi.

Istotną częścią klimatu klasowego są inspiracje rówieśnicze, dzięki którym uczniowie mają szansę obserwować kolegów i koleżanki w działaniu, przyjrzeć się ich wiedzy i umiejętnościom, po czym zestawić je ze swoimi („Myślę, że te relacje wpłynęły motywująco, zdecydowanie motywująco. Tak jak z tym pisaniem, to była taka bardzo oczywista sprawa, bo on nie potrzebuje, on potrafi pisać, ale idzie i patrzy, że ktoś pisze w taki sposób i on też by tak chciał"). Podstawą nie jest rywalizacja, lecz chęć stawania się coraz lepszym, dostrzeżenie, że pewne czynności czy zadania można wykonywać na wyższym poziomie i do tego dążyć.

Rodzice wskazują również na motywacyjny aspekt ich *obecności w procesie edukacji dziecka*. Obecność może objawiać się towarzyszeniem dziecku w wykonywanych w domu zadaniach, wsparciu w przypadku dostrzeżenia konkretnych trudności edukacyjnych, bądź też wysłuchaniu, zmierzeniu się z trudnymi emocjami dziecka.

> Na pewno najlepiej jest zmotywowany, kiedy ja jestem gdzieś obok, bo nawet wtedy, gdy robiliśmy kartę lektury to było tak, że ja gotowałam, a on siedział w kuchni, to robił, ale jak byłam obok, czyli właśnie w takiej relacji, że on coś mnie tam pyta, ja zajrzę albo właśnie powiem, jak to się pisze.

W wielu wypowiedziach wybrzmiewa chęć dotrzymywania towarzystwa dziecku w sytuacjach trudnych, kiedy motywacja wewnętrzna dziecka nie jest wystarczająca, aby podjąć się jakiejś aktywności. Badani rodzice widzą swoją rolę jako osób wysłuchujących, ale również poszukujących rozwiązań wspólnie z dzieckiem. Rodzice są zdania, iż całkowita zgoda na zamkniętą postawę i niechęć do podjęcia działania powoduje, że dziecko również odpuszcza, co w dalszej konsekwencji prowadzi do niekompetencji w różnych obszarach życia.

> mi się wydaje, że w ogóle po to, żeby była ta motywacja, potrzebna jest na początku przynajmniej struktura na zewnątrz, czyli jeżeli zależy mi na tym, żeby

> moje dziecko nauczyło się jeździć na rowerze, jak ma 6 lat, on mówi „nie chcę, nie chcę, nie chcę", no to ja będę przysłowiowo ten rowerek trzymać, sama z tym patykiem chodzić, żeby jakoś pokazywać, że to jest fajne, a w momencie jak on się nauczy jeździć na rowerze i powie „mamo, nie chcę", to ja mogę odpuścić. Ale chodzi mi o to, że rolą dorosłego jest to, żeby przytrzymać dziecko przy jakiejś kompetencji, umiejętności, nauczeniu się czegoś.

Z perspektywy badanych rodziców istotne jest również wsparcie przy podejmowaniu przez dziecko wyzwań edukacyjnych. Związane jest to często z ukazywaniem perspektywy dorosłego, wobec którego uczeń zobowiązuje się do wykonania jakiejś czynności, oraz z podkreśleniem wagi terminowego wywiązywania się z umów. Zazwyczaj rodzice towarzyszą dziecku w wykonywaniu zadań, jednak nie stoją na straży ich poprawności.

Tabela 1
Sposoby wspierania potrzeby kompetencji z perspektywy rodziców

Sposoby wspierania potrzeby kompetencji	**Wypowiedzi rodziców**
tworzenie okazji do praktycznego wykorzystywania umiejętności	– O, wiem jak go motywowałam, np. on robił listy zakupów czy pisał liściki do siostry, która dopiero uczyła się czytać; – (…) czy uczenie się tego liczenia, to potem koniecznie dziecko trzeba zaangażować, żeby ono samodzielnie grając w karty czy coś tam podliczało punkty, nawet jeśli robi to źle i nie umie dodać większych liczb; – W kwestiach edukacyjnych to na pewno to, że zobaczą, że dana umiejętność do czegoś im służy, że to nie jest tylko nauczenie się dodawania, bo tak trzeba tylko, że jak ja umiem dodawać to mi się to przydaje po prostu w życiu, bo wiem chociażby jak policzyć ile mam kasy w skarbonce; – Tak samo jest z muzyką, tak samo jej tłumaczę. Masz pianino, które Ci kupiliśmy, bardzo lubisz grać mi te koncerty na pianinie, wygrywasz mi takie wieczorne, ja sobie świeczkę odpalam, ona mi przygrywa bardzo ładnie, wszystko fajnie i ona się cieszy, że ona może wykorzystać tę swoją umiejętność; – Ja też lubię takie odniesienia do praktycznych kawałków z życia i widzę też, że to fajnie działa na motywację, na jakąś taką w ogóle świadomość, że ojej, robię z tatą pizzę i w ogóle gadamy o tym, że to jest 3/4 na przykład tego, wiesz, koła; – Jeżeli to jest właśnie, jakiś ma sens i to jest do wykorzystania w życiu albo komuś to sprawi przyjemność, możesz to później jakoś przedstawić komuś, podzielić się tym potem albo wykorzystywać to w życiu, to w ogóle nie ma problemu z motywacją.

Sposoby wspierania potrzeby kompetencji	Wypowiedzi rodziców
docenienie wysiłku i pracy dziecka przez dorosłego	– Na przykład przychodzi G., są u nas znajomi, on pokazuje swoje opowiadania, ci znajomi „Wow, G., Ty tyle piszesz" i w nim od razu jest takie dowartościowanie, że fajnie, że umiem pisać; – Takie właśnie odbicie się w oczach dorosłego, który to zauważa… to sprawia, że dziecko czuje się kompetentne; – Docenienie na zasadzie takiego odzwierciedlenia nazwania tego, co teraz zrobiłeś, co osiągnąłeś; – To jest właśnie ważne, żeby dziecko też słyszało, że robi coś dobrze.
oferowanie zadań – wyzwań	– na podstawie moich dzieci, na podstawie tego, co mówią mi moje dzieci, widzę, że oni mają też motywację, kiedy stykają się z takim dorosłym, który ich traktuje tak jakby, powiedzmy, poważnie, czyli daje im te zadania na prawdę na ich miarę, właśnie na miarę ich kompetencji i trochę wyżej, moje dzieci na przykład bardzo sobie to cenią; – jeśli chodzi o J., to myślę o właśnie o takich wyzwaniach, które dostaje.
stosowanie oceniania kształtującego	– Ocenianie kształtujące buduje w dziecku taką samoświadomość tego, co umiem, czego nie umiem, to jest o motywacji wewnętrznej. Dawanie sobie zielonych światełek… super jest, jeśli ja potrafię tak realnie siebie ocenić, że tutaj wszystko jest dobrze, a tutaj pomarańczowe, to wspiera własną motywację wewnętrzną i kompetencje, że ta ocena nie zależy tylko właśnie od autorytetu zewnętrznego, tylko ja też mam na to wpływ, jak ja się uczę; – Myślę, że też właśnie te narzędzia oceniania kształtującego w bardzo fajny sposób pomagają dzieciom zobaczyć, ponazywać i trochę tak wytyczają: no dobra, to co dalej? Teraz już umiem to, to kolejnym etapem może być coś innego; – Myślę, że to działa na nią, bo ona… ja nie widzę nigdy tego zeszytu, oprócz tego momentu, kiedy były online lekcje i ona właśnie wtedy wytłumaczyła na czym to polega, że się wkleja… […] i tak dalej, ona właśnie mówi „Mamo, ja zawsze mam wszystkie kropki pokolorowane odpowiednim kolorem, bo ja to wszystko umiem już". Dzięki temu może powiedzieć, że ona to umie. Ona zwraca na to uwagę i myślę, że te kropki mogą w jakiś sposób faktycznie motywować do dalszego działania.
możliwość prezentowania swoich umiejętności na forum klasy	W klasie wyobrażam sobie, że dziecko, które płynnie czyta, może innym dzieciom czytać jakieś tam fragmenty, to może też je dowartościowywać.

Źródło: Opracowanie własne

Badani rodzice są zdania, że *tworzenie okazji do praktycznego wykorzystywania umiejętności* zaspokaja potrzebę kompetencji dzieci. Zauważony przez nich wymiar praktyczny umiejętności szkolnych, tj. pisania, czytania i liczenia, ma niebagatelny wpływ na motywację do uczenia się. Rodzice mieli okazję do obserwowania dzieci w sytuacji, gdy te zdawały sobie sprawę, że kompetencje nabyte przez nie w szkole mają realne przełożenie na ich życie. Istotna jest tu zatem rola dorosłych, którzy wskażą dzieciom momenty świadczące o ich rozwoju, nabyciu określonych umiejętności i możliwościach ich wykorzystania („ja jej pokazuję zawsze, gdzie ona może tę umiejętność wykorzystać"). Z perspektywy rodziców motywacja dziecka jest znacząco wyższa, gdy dostrzega ono sens podejmowania aktywności, które doprowadzą do ukształtowania się nowych kompetencji.

Uzupełnieniem takich działań jest również *docenienie wysiłku i pracy dziecka przez dorosłego*. Zdaniem rodziców ważny jest sposób formułowania komunikatów do dzieci, podkreślanie dokonań, nazywanie konkretnych umiejętności, nie zaś wyłącznie chwalenie („Nie chodzi o to właśnie, żeby dziecko chwalić na zasadzie, że «O, jak pięknie przybiłeś», tylko rzeczowo, że są jakieś konkrety"). Docenienie jest formą zauważenia, wzmocnienia dziecka i uświadomienia mu, że to, co zrobiło bądź robi, jest przejawem jego własnych kompetencji. W takiej sytuacji motywacja dziecka do dalszej nauki zdecydowanie wzrasta, gdyż widzi ono efekt swojej pracy.

Godny uwagi wydaje się również przytoczony przez rodziców wątek *oferowania dzieciom zadań w postaci wyzwań*, które lekko wykraczają poza ich aktualny poziom. Przytoczone wypowiedzi rodziców wpisują się w koncepcję Lwa S. Wygotskiego i wyłaniające się z niej pojęcia strefy najbliższego rozwoju i strefy aktualnego rozwoju (Filipiak, 2011). Działania nauczyciela, który oferuje dzieciom zadania lekko wykraczające poza ich aktualne granice możliwości, ale możliwe do rozwiązania przy pomocy osoby dorosłej, są nawiązaniem do strefy najbliższego rozwoju dziecka (Filipiak, 2011). Wsparcie dorosłego wydaje się tutaj kluczowe, gdyż to od niego zależy, jak dziecko będzie postrzegać własne kompetencje („tak to czytam, że to jest dla nich takie «Dobra, ktoś zaufał mi, że potrafię to zrobić, że mam te umiejętności»").

Badani rodzice uznają *stosowanie oceniania kształtującego* za ważne w zaspokajaniu potrzeby kompetencji dzieci. W wypowiedziach badanych akcent pada na budowanie samoświadomości, wspieranie motywacji wewnętrznej i możliwość dokonania samooceny przez ucznia. Zauważane jest również rozwijanie refleksyjności na temat swoich umiejętności i dalszych kroków, które można podjąć, aby je rozwinąć. Narracje badanych rodziców świadczą o wysokim poziomie wiedzy dotyczącej przebiegu procesu kształcenia w placówce, do której uczęszczają ich dzieci. To także przejaw rodzicielskiego zaangażowania, które dotyczy przede wszystkim obecności rodziców w procesie edukacji dziecka, czego celem jest odniesienie przez ucznia sukcesu w wymiarze szkolnym i społecznym (Kozłowski, 2013).

Możliwość prezentowania swoich umiejętności na forum klasy jest kolejnym czynnikiem wspierającym ucznia w dostrzeżeniu własnych kompetencji i poczuciu wpływu. Badani rodzice zwracają uwagę na fakt, iż dzieci lubią dzielić się tym, co dla nich ważne, a przy tym mają poczucie, że ich umiejętności są na wysokim poziomie („Wiem, że to jest dla niego taki istotny kawałek, żeby w ogóle tam publika go wysłucha, że jakąś informację dostanie. Ja słyszę o takich pozytywach tego, że «Wow, nawet B. mi coś tam powiedział, dał pozytywną informację zwrotną»). Jeden z badanych rodziców widzi powiązanie potrzeby kompetencji z poczuciem wpływu na własne otoczenie („On wiedział, że ma wpływ na swoje otoczenie i dlatego pisze; […] to jest w takim paradygmacie, żeby im pokazywać, że moja umiejętność wpływa na moje otoczenie i na to, jak ja się właśnie czuję").

Zdaniem badanych doświadczanie autonomii stanowi ważny czynnik motywujący dziecko do nauki. Niejednokrotnie wiążą zaspokajanie potrzeby autonomii z częściowym *oddawaniem odpowiedzialności dzieciom za ich proces uczenia się*. W opinii rodziców istotnym jest, aby zwrócić uwagę na granice odpowiedzialności. Postrzegają oni swoją rolę jako osób, które powinny stopniowo oddawać dzieciom odpowiedzialność za proces uczenia się, jednocześnie wskazując różne drogi wyboru i ich ewentualne konsekwencje.

> to jest bardzo ważne chociażby po to, żeby właśnie ćwiczyć w dziecku taką odpowiedzialność, żeby dziecko wiedziało, że ono ma wpływ;

> Ja uważam, że zaufanie, podążanie za dzieckiem i oddanie też… no nie takiej odpowiedzialności, tak, że jesteś odpowiedzialny za wszystko, ale tak jak na przykład z tymi rolkami, na przykład, wiesz, że „To Ty podejmujesz decyzje, ja Ci mogę tylko powiedzieć, że tak, że jak zaczynałeś, w ogóle nie jeździłeś, teraz już sobie fajnie radzisz, jeżeli będziesz kontynuował, to Twoje umiejętności się zwiększą".

Z perspektywy badanych rodziców realizacja potrzeby autonomii ma miejsce również wtedy, gdy uczniowie mają *możliwość wyboru zadań*, które wykonają:

> Myślę, że tak, jeśli jest tam… ćwiczenie ortografii, a na przykład będzie miał do wyboru, czy sobie ćwiczy ó, czy u zwykłe, czy ch, czy coś tam, to pewnie, to on sobie wybierze coś, co jest dla niego łatwiejsze i wtedy sobie coś utrwali;

> Myślę, że właśnie takie rzeczy do wyboru, różnego typu zadania.

Badani rodzice wiążą motywację do uczenia się również z uczeniem się pozaszkolnym, zwłaszcza w zakresie umiejętności praktycznych. W swoich narracjach podkreślają własne doświadczenia związane z motywowaniem dziecka do uczenia się: jazdy na rowerze („zależy mi na tym, żeby moje dziecko nauczyło się jeździć na ro-

werze; w momencie jak on się nauczy jeździć na rowerze i powie, «Mamo, nie chcę», to ja mogę odpuścić"), jazdy na rolkach („tak jak na przykład z tymi rolkami, na przykład, wiesz, że «To Ty podejmujesz decyzje, ja Ci mogę tylko powiedzieć, że tak, że jak zaczynałeś, w ogóle nie jeździłeś, teraz już sobie fajnie radzisz, jeżeli będziesz kontynuował, to Twoje umiejętności się zwiększą», no i podejmij decyzję"), pływania („spędzam też dużo czasu na po prostu tłumaczeniu tak, jak Ci mówiłam z tym basenem. Na zasadzie, że ja muszę przedstawić jej pewną wizję przyszłości, że nie nauczysz się pływać, to będzie taka sytuacja i owaka. Będziesz musiała z nami siedzieć pod pokładem. Nie możesz siedzieć na zewnątrz na kokpicie i tak dalej"), gry w piłkę nożną („Ja też obserwuję akurat moje dzieci, wiesz, nie tylko na bazie motywacji i różnych działań szkolnych, tylko jeszcze mamy to kawałek sportowy, gdzie no tutaj, wiesz, ponieważ jest to związane z ich wielką miłością, hobby i pasją, to właściwie jedno słowo trenera i to jest ta motywacja"; „tworzyli albumy piłkarskie sami z siebie"), czy też gry na pianinie („Tak samo jest z muzyką, tak samo jej tłumaczę. Masz pianino, które Ci kupiliśmy, bardzo lubisz grać mi te koncerty na pianinie, wygrywasz mi takie wieczorne, ja sobie świeczkę odpalam, ona mi przygrywa bardzo ładnie, wszystko fajnie i ona się cieszy, że ona może wykorzystać tą swoją umiejętność"). Jest rzeczą naturalną, iż rodzice odwołują się do sytuacji pozaszkolnych i nabywania przez dzieci umiejętności wykraczających poza szkolny program nauczania, gdyż środowisko rodzinne jest miejscem kształtowania się różnych kompetencji dziecka.

Podsumowanie

Doświadczenia badanych rodziców w motywowaniu dzieci do uczenia są różnorodne. Wielość ukazanych w narracjach sposobów pozwala stwierdzić, że badani posiadają szeroką wiedzę dotyczącą motywowania, tworząc środowisko sprzyjające uczeniu się. Przy odwołaniu się do teorii autodeterminacji, bardzo wyraźnie dostrzeżone zostały potrzeby relacji z innymi oraz kompetencji, które zaspokajane są w sytuacji kontaktu z rodzicem, nauczycielem i rówieśnikami. Wśród wymienionych przez rodziców sposobów odnaleźć możemy spajający je element stwarzania przez dorosłych odpowiednich warunków do podejmowania przez dziecko aktywności w atmosferze zaufania, szacunku i bezpieczeństwa. Zdecydowanie mniej działań towarzyszy realizowaniu potrzeby autonomii. Zaspokajanie potrzeby autonomii wydaje się być ważnym czynnikiem wpływającym na poziom motywacji dziecka do uczenia się. Szkoła jest miejscem, które w szczególny sposób, z uwagi na jej obowiązkowy charakter, ogranicza możliwości realizowania tej potrzeby, dlatego tak ważne jest tworzenie sytuacji, w których dzieci będą miały szansę dokonać wyboru, zainicjować jakieś działanie lub zadecydować o temacie zajęć czy projektu.

Wart podkreślenia jest fakt, że wymienione przez rodziców sposoby ukierunkowane są na wspieranie motywacji wewnętrznej. Dotyczy to działań ukazujących dzieciom sens ich nauki, dostrzegania potrzeby uczenia się, nabywania określonych kompetencji celem osiągnięcia pożądanych efektów. Nie bez znaczenia pozostaje również wspomaganie dzieci w poszukiwaniu własnych pasji i wzmacnianie ich w poczuciu sprawstwa.

Zaangażowanie rodziców w edukację dziecka, i świadome towarzyszenie w rozwoju, znacząco wpływa na rozwój motywacji do uczenia się. Dostrzeganie rodzicielskiej perspektywy i przyglądanie się doświadczeniom rodziców wydaje się dziś potrzebne, zwłaszcza w kontekście wartości, jaką niesie za sobą dobra współpraca nauczycieli i rodziców. Budowanie otoczenia sprzyjającego uczeniu się należy do zadań obu stron. Rola obu podmiotów edukacyjnych, nauczycieli i rodziców, w stymulowaniu motywacji uczniów, jest równie ważna, a ich dobra, jakościowa współpraca istotnie wpływa na realizację potrzeb edukacyjnych dziecka, bowiem „rodzina obok szkoły jest tym środowiskiem, które wykorzystuje swoje wpływy do budowania pozytywnego nastawienia dziecka do nauki szkolnej, czyli motywacji do uczenia się, i tym samym przyczynia się do powodzenia edukacyjnego ucznia" (Głoskowska-Sołdatow, 2016, s. 133).

Bibliografia

Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa: PWN.

Boekaerts, M. (2009). *Motywacja w nauce*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Pobrane z http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_10_pol.pdf.

Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.

Chodkowski, Z. (2019). Motywacja a proces uczenia się. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, *7*, 137–150. DOI: 10.15584/kpe.2019.7.9.

Chrońska, M., Fibakiewicz, K. (2020). Samozarządzanie we współczesnych organizacjach – koncepcja organizacji turkusowej. W: E. Śnieżek (red.), *Trendy w biznesie* (T. 3, ss. 91–102). Łódź: Wydawnictwo SIZ.

Cywińska, M. (2012). Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne*, *20*, 153–166.

Dyrda, B. (2006). Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, *1(26)*, 121–131.

Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Fontana, D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka.

Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G. (2006). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

Głoskowska-Sołdatow, M. (2012). Motywacja – na szkolnym starcie. *Przed Szkołą*, *1(5)*, 13–16.

Głoskowska-Sołdatow, M. (2016). *Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Kozłowski, W. (2013). Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów. *Edukacja*, *2(122)*, 78–89.

Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. W: V. Zeigler-Hill, T. Shackelford (red.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (ss. 1–4). Cham: Springer International Publishing.

Lipka, A., Król, M., Waszczak, S., Winnicka-Wejs, A. (2010). *Kształtowanie motywacji wewnętrznej: koszty jakości i ryzyko*. Warszawa: Difin.

Michalak R. (2016). Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się: ogląd zjawiska w badaniach własnych. *Konteksty pedagogiczne*, *2(7)*, 81–95. DOI: 10.19265/KP.2016.02781.

Morbitzer, J. (2018). W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku. *Studia Edukacyjne*, *50*, 7–29. DOI: 10.14746/se.2018.50.1.

Niemiec C. P., Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7(2)*, 133–144.

Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, *39(2)*, 1–5.

Reykowski, J. (1982). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Rheinberg, F. (2006). *Psychologia motywacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25(1)*, 54–67.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55(1*), 68–78.

Strelau, J., Doliński, D. (red.) (2008). *Psychologia: podręcznik akademicki*. *T. 1*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szulawski, M., Szapiro, J. (2016). W kierunku motywacji wewnętrznej w edukacji: implikacje teorii autodeterminacji w środowisku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza*, *10*, 257–266. DOI: 10.5604/00332860.1234538.

Tołwińska, B. (2009). Motywacja dzieci do uczenia się: (problemy dzieci, rola dorosłych). W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (ss. 195–203). Białystok: Trans Humana.

Uszyńska-Jarmoc, J. (2011). Rodzaje motywacji w procesie uczenia się przez całe życie – nowe perspektywy teoretyczne i metodologiczne. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społeczne: Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*. (ss. 506–516). Białystok: Trans Humana.

Zellma, A. (2016). (Nie)wymierna rola rodziców w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka. *Teologia Praktyczna*, *17*, 133–145. DOI: 10.14746/tp.2016.17.09.

Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., McCann, V. (2010). *Psychologia: kluczowe koncepcje*. Warszawa: PWN.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.273.283

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 19.10.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Karolina KANTYKA-DZIWISZ*

Oddziaływanie procesu muzykoterapeutycznego na funkcjonowanie rodziny dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych

The impact of the music therapy process on the functioning of a family of a child with special educational needs

Abstrakt

Wprowadzenie. Muzykoterapia stanowi jedną z form oddziaływania terapeutycznego na dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Coraz częściej zajęcia wykorzystujące terapeutyczne walory muzyki są obecne w ofercie placówek kształcenia specjalnego. Nawiązywana jest współpraca między terapeutami, uczniami oraz ich rodzicami. Zarówno podczas prowadzenia zajęć grupowych jak i indywidualnych.

Cel. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie odziaływania procesu muzykoterapeutycznego na funkcjonowanie rodziny dziecka z niepełnosprawnością.

Materiały i metody. Badania jakościowe, metoda indywidualnych przypadków, narzędzia badawcze: wywiad w formie rozmowy, obserwacja.

Wyniki. Artykuł prezentuje wyniki prowadzonej eksploracji badawczej. Przedstawia wypowiedzi opiekunów dziecka z niepełnosprawnością oraz rezultaty prowadzonych zajęć muzykoterapeutycznych.

Wnioski. Możemy zauważyć, że wprowadzenie oddziaływań muzykoterapeutycznych przyniosło korzystne rezultaty, a co za tym idzie podniosło jakość życia rodzi-

* **e-mail: kkantyka@ath.bielsko.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska
Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0002-9157-4151

ny ucznia z niepełnosprawnością. Zarówno pod kątem funkcjonowania w domu jak i poza nim.

Słowa kluczowe: Muzykoterapia, specjalne potrzeby edukacyjne, rodzina dziecka z niepełnosprawnością.

Abstract
Introduction. Music therapy is one of the forms of therapeutic interaction with children with special educational needs. More and more often, classes that use the therapeutic qualities of music are offered in special education institutions. Therefore, cooperation is established between therapists, students and their parents. Both during group and individual classes.
Aim. The aim of this article is to present the impact of the music therapy process on the functioning of family with disabled child.
Materials and methods. Qualitative research, method of individual cases, research tools: interview in the form of conversation, observation.
Results. The article presents the results of the conducted research exploration. It presents the statements of caregivers of a disabled child and the results of music therapy classes conducted.
Conclusions. We can notice that the introduction of music therapy interventions brought positive results, and thus increased the quality of life of the family of a children with a disability. Both in terms of functioning at home and outside.

Keywords: Music therapy, special educational needs, family of a disabled child.

Wprowadzenie

Muzyka i jej oddziaływanie terapeutyczne znane jest od czasów starożytnych. Docenianie walorów muzyki i jej holistycznego oddziaływania na jednostkę towarzyszy nam do dziś i stanowi przedmiot wielu eksploracji badawczych. Pragnąc zdefiniować muzykoterapię, można odwołać się do wyjaśnień tego pojęcia opracowanych zarówno przez muzykoterapeutów, jak również światowe federacje i stowarzyszenia. W zależności od zainteresowań praktycznych definicje różnią się pod względem postrzegania muzykoterapii. Do ogólnych definicji tego pojęcia, które ukazują całościowo działania muzykoterapeutyczne należy m. in wyjaśnienie Światowej Federacji Muzykoterapeutów *(World Federation of Music Therapy*). Uznaje ono, że „muzykoterapia jest wykorzystaniem muzyki i/lub jej elementów (dźwięk, rytm, melodia, harmonia) przez muzykoterapeutę i pacjenta/klienta lub grupę w procesie zaprojektowanym dla ułatwienia komunikacji, uczenia się, mobilizacji, ekspresji, koncentracji fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, poznawczej, w celu rozwoju wewnętrznego potencjału oraz rozwoju lub odbudowy funkcji jednostki tak, by mogła ona osiągnąć lepszą integrację intra i interpersonalną, a w konsekwencji lepszą jakość życia" (Szulc, 2005). Wynika z tego, że oddziaływanie muzyką na osobę/osoby objęte terapią może gene-

rować wiele różnorodnych celów terapeutycznych, a co za tym idzie, wpływać na człowieka wieloaspektowo. Podstawowym źródłem tych przemian jest muzyka i jej elementy wkomponowane w proces terapeutyczny.

Muzykoterapia jako jedna z form terapeutycznych należąca do arteterapii coraz częściej jest dostępna w placówkach kształcenia specjalnego, a także w prywatnej praktyce. Jej popularność wynika ze zwiększającej się liczby wykwalifikowanych terapeutów, rosnącej świadomości i otwartości na nowatorskie formy terapeutyczne, docenienia walorów i efektywności w osiąganych celach pracy terapeutycznej, rzutujących na funkcjonowanie społeczne i rodzinne ucznia z niepełnosprawnością. Upowszechnienie to ma również wpływ na relacje jakie zachodzą zarówno między terapeutą i uczniem/klientem jak i jego rodzicami. Dzięki odpowiednio zaplanowanemu procesowi muzykoterapii możemy wspierać rodzinę dziecka z niepełnosprawnością wielokierunkowo. Rozpatrując wsparcie społeczne pod kątem jego funkcji, możemy podzielić je zgodnie z typologią Jamesa S. House'a (1981) na:

– Emocjonalne (*emotional support*), które skupia się na okazywaniu osobie potrzebującej szacunku, sympatii i miłości w oparciu o empatię i troskę, przez co jednostka czuje się potrzebna, doceniana, kochana i ma poczucie, że ktoś się o nią troszczy. W odniesieniu do procesu terapeutycznego wykorzystującego muzykę, w zależności od nasilenia potrzeb emocjonalnych, terapeuta wspiera wychowanka/klienta/pacjenta podczas prowadzonych sesji, zwracając uwagę na zachowania pozytywne, docenia starania, okazuje jemu i jego rodzinie szacunek, respektując potrzeby i odpowiadając na nie w miarę możliwości i etyki zawodowej. Dba o relację zachodzącą podczas terapii i stara się by nie wykraczała ona poza określone ramy.
– Instrumentalne (*instrumental support*), opierające się na wsparciu jednostki przez świadczenie pomocy np. w czynnościach i obowiązkach dnia codziennego, pożyczanie dóbr materialnych, a także m.in. poprzez wspólne rozwiązywanie problemów oraz modelowanie skutecznych kroków zaradczych. W przypadku działań muzykoterapeutycznych możemy wyróżnić wspólne szukanie rozwiązań odnoszących się do łagodzenia stanów emocjonalnych – pobudzenia, agresji, apatii itp. u dziecka i ich oddziaływania na funkcjonowanie rodziny. Wdrażania ich oraz weryfikowania uzyskiwanych rezultatów.
– Informacyjne (*informational support*), które polega na udzielaniu niezbędnych informacji lub porad, umożliwiających jednostce rozwiązanie bieżących problemów lub dotarcie do odpowiednich instytucji pomocowych. Odnosząc się do prowadzenia działań muzykoterapeutycznych, muzykoterapeuta udziela informacji zarówno o planowanym procesie terapeutycznym, zakładanych rezultatach, postępach dziecka, możliwościach jakie daje terapia, a także w razie potrzeby udziela zalecenia zwrócenia się do odpowiednich specjalistów w celu rozwiązywania bieżących

problemów (logopedycznych, rehabilitacyjnych, psychoterapeutycznych itp.).
– Oceniające (*esteem support*), które jest informacją zwrotną dla danej osoby o tym jak jest postrzegana i oceniana przez najbliższych, odnosi się również do oddziaływania innych osób na podnoszenie czyjejś samooceny i związanych z tym uczuć. W prowadzonych zajęciach muzykoterapeutycznych terapeuta stara się wspierać mocne strony ucznia/klienta/pacjenta. Daje informację zwrotną o postępach i odnoszonych rezultatach, zwracając uwagę na osiągniecia uzyskiwane dzięki kontynuowaniu terapii w domu.

W procesie muzykoterapeutycznym muzyka stanowi wartość terapeutyczną, która generuje relację między uczniem a nauczycielem/terapeutą. „Przyjmuje się, że terapia przy pomocy muzyki jest pomocna we wspieraniu prawidłowego rozwoju dzieci. Pomaga także w eliminowaniu destrukcyjnych zachowań oraz w socjalizacji agresji" (Poraj, 2012). Dzięki tym efektom, możemy wspierać całą rodzinę dziecka z niepełnosprawnością w codziennym funkcjonowaniu. Eliminacja zachowań agresywnych, rozwijanie umiejętności społecznych, panowania nad emocjami, eliminacja zachowań niepożądanych pozwalają zarówno dziecku, jak i jego bliskim na udział w życiu społecznym, przeciwdziałają wykluczeniu, a także umożliwiają podniesienie jakości życia. W szkolnictwie specjalnym możemy wyłonić wiele funkcji zajęć muzykoterapeutycznych. Ewelina Jutrzyna wyróżnia funkcje: społeczno-wychowawczą, gnoseologiczną, psychosomatyczną oraz rehabilitacyjną, w której wyszczególnia: propedeutyczno-profilaktyczną, stymulująco-pobudzającą oraz korekcyjno-kompensacyjną (Jutrzyna, 2005). Pierwsze trzy przedstawione powyżej funkcje muzykoterapii dotyczą głównie jej wpływu na psychosomatyczny ustrój człowieka. W literaturze przedmiotu nie brak jest opisów oddziaływania muzyki na ludzi. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę na holistyczny wpływ muzyki na każdego z nas. Całościowe oddziaływanie muzyki na człowieka wynika z jej „abstrakcyjnego charakteru, który pozwala na uniknięcie kontroli intelektualnej i dotarcie do głęboko ukrytych konfliktów i emocji" (Lewandowska, 2001). Również dzięki swojemu niewerbalnemu przekazowi „zdolna jest wyrazić to, co nie daje się wysłowić, co wywodzi się z podświadomości" (Lewandowska, 2001). Muzyka pełni znaczącą rolę w pobudzaniu procesu wyobrażeniowego i aktywizowaniu fantazji. Istotną funkcją muzyki, wielokrotnie wspominaną w literaturze, jest działanie odprężające, które w efekcie powoduje uzyskanie równowagi między sferą psychiczną i fizyczną pacjenta. Tadeusz Natanson wymienia takie poziomy oddziaływania muzycznego, jak: „poziom akustyczny: jako ogólny zbiór cech dźwięku, podlegający ocenie obiektywnej i subiektywnej; poziom semantyczny: wyrażający się w takich aspektach, jak: forma i treść, interwały, melodyka, rytm, metrum, tempo, dynamika, tonalność i faktura, artykulacja i frazowanie, barwa, budowa formal-

na; poziom estetyczny: stanowiący zbiór takich elementów, jak: wyraz muzyczny, cechy wykonawcze, gust muzyczny" (Natanson, 1979).

Wymienione powyżej poziomy oddziaływania muzykoterapeutycznego świadczą o holistycznym oddziaływaniu muzyki. Ich różnorodność, liczba oraz zakres stanowią potwierdzenie, iż muzyka jest jednym ze znaczących środków terapeutycznych.

„Terapia muzyczna cieszy się coraz większym zainteresowaniem wśród nauczycieli, pedagogów, specjalistów i staje się szczególnie pożądaną metodą pracy z dziećmi zdrowymi, a także w walce z zaburzeniami, deficytami rozwojowymi, z problemami emocjonalnymi u dzieci" (Tarczoń, 2008). Również zainteresowanie to przejawiane jest przez rodziców i opiekunów dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które coraz częściej uczestniczą w różnorodnych formach terapeutycznych w tym muzykoterapii (zarówno indywidualnej, jak i grupowej). Szczególnie jest to widoczne w ramach oddziaływania korekcyjno-kompensacyjnego (rehabilitacyjnego/rewalidacyjnego) muzykoterapii, które zostało przez Ewelinę Jutrzynę uszczegółowione poprzez poszczególne podfunkcje w następujący sposób:

– funkcja propedeutyczno-profilaktyczna: polega na czuwaniu nad prawidłowym rozwojem muzyczno-estetycznym dziecka niepełnosprawnego,
– stymulująco-pobudzająca: polega na planowaniu procesu terapeutycznego w taki sposób, aby pobudzać i wywołać aktywność dziecka podczas zajęć,
– korekcyjno-kompensacyjna: polega na wyrównywaniu, korekcji i likwidacji różnego rodzaju nieprawidłowo ukształtowanych pojęć, nawyków i innych (Jutrzyna, 2005).

Zainteresowanie to widoczne jest również wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Doceniają oni fakt obecności zajęć wykorzystujących walory terapeutyczne muzyki w przedszkolach, szkołach czy ośrodkach, do których uczęszczają ich dzieci, jak również w gabinetach prywatnych, proponujących zarówno sesje grupowe, jak i indywidualne, opierające się na personalizowanym programie terapeutycznym.

Zaplanowany proces terapeutyczny o zindywidualizowanym charakterze stanowi odpowiedź na potrzeby ucznia i jego rodziny, a także reakcję na możliwości i ograniczenia wynikające z przejawianych przez dziecko zaburzeń. Program muzykoterapeutyczny powinien wyróżniać cele główne, jak i szczegółowe, metody i formy pracy, a także narzędzia mające na celu obserwację uzyskiwanych rezultatów. Odpowiadać na potrzeby podmiotu oddziaływania (dziecka/klienta/pacjenta), a także potrzeby deklarowane przez rodzinę czy opiekunów. Dlatego przygotowanie procesu terapeutycznego powinno być poprzedzone przeprowadzeniem wstępnego wywiadu z rodzicami/opiekunami dziecka uczęszczającego na terapię. Ma on na celu otrzymanie i udzielenie szczegółowych informacji dotyczących:

– zaburzeń przejawianych przez klienta/pacjenta (wgląd w orzeczenie o niepełnosprawności, epikryzy medyczne, opinie poradni psychopedagogicznej, zalecenia terapeutyczne),
– zachowań dziecka zarówno w domu, szkole i w życiu codziennym,
– problemów na które zwracają uwagę rodzice/opiekunowie,
– potrzeb i oczekiwań opiekunów/rodziców względem prowadzonej terapii,
– zakresu planowanej terapii i jej celów,
– form oddziaływania terapeutycznego,
– zaleceń do kontynuowania terapii w domu,
– form dokumentowania pracy terapeutycznej i osiągnieć dziecka.

Program winien składać się z występujących cyklicznie elementów, które powinny być na bieżąco dostosowywane do dynamiki sesji i stanu emocjonalnego dziecka:
– piosenka powitalna śpiewana przez terapeutę oraz uczestnika terapii z akompaniamentem instrumentu harmonicznego, np. gitary czy fortepianu, mająca na celu stworzenie ram sesji, wprowadzenie do zajęć, przywitanie indywidulne;
– ćwiczenia aktywizujące, zabawy rytmiczne, ruchowe, zabawy z rekwizytami, śpiewanie piosenek, snucie historii do akompaniamentu, malowanie do muzyki itp., których głównym celem jest zachęcenie do aktywności i wprowadzenie w świat muzyki poprzez wykorzystanie jej jako elementu towarzyszącego wykonywanym czynnościom;
– improwizacja wokalna, instrumentalna lub wokalno-instrumentalna, która stanowi wykorzystanie muzyki jako terapii, a także wprowadzenie dziecka w świat muzyki, dźwięków, brzmień, zachęcających do tworzenia tu i teraz, do ekspresji emocjonalnej, nawiązania relacji zarówno z terapeutą, jak i z grupą poprzez niewerbalną formę komunikacji, jaką jest właśnie muzyka;
– ćwiczenia relaksujące (np. wizualizacja, relaksacja do muzyki), których głównym celem jest wprowadzenie wychowanka w stan odprężenia, wyciszenia, zmniejszenie napięcia mięśniowego, rozluźnienie, obniżenie ciśnienia tętniczego krwi itp.;
– piosenka pożegnalna śpiewana przez terapeutę oraz uczestnika terapii z akompaniamentem instrumentu harmonicznego, np. gitary czy fortepianu, która służy do zaakcentowania końca sesji, przygotowania do zmiany aktywności oraz pożegnania;
– przygotowanie indywidualnie dobranego repertuaru dla dziecka (muzycznej biblioteczki), utworów, które mogą wykorzystać rodzice dziecka do kontynuowania procesu terapeutycznego w domu oraz wzmacniania jego efektywności, a tym samym wprowadzania dziecko w stan odprężenia, zrelaksowania, wyciszenia, czy też odprężenie towarzyszących mu stanów pobudzenia;

– przygotowanie zaleceń do kontynuowania terapii w domu, a także opinii o uzyskiwanych rezultatach i zauważonych potrzebach związanych np. z wprowadzeniem dodatkowych form terapeutycznych, mających na celu wzmocnienie odnoszonych rezultatów, skorzystaniem z konsultacji z innymi specjalistami, wprowadzeniem pomocy terapeutycznych do pracy w domu (zakup instrumentów perkusyjnych, słuchawek, odtwarzacza muzyki, zabawek dydaktycznych, odpowiedniego oświetlenia, zasłon itp.).

Wszystkie wymienione elementy stanowią pomocne wskazówki, które mogą towarzyszyć terapeucie przy przygotowywaniu programu muzykoterapeutycznego. Wychodzą naprzeciw możliwym potrzebom dziecka/klienta/pacjenta i jego rodziny czy opiekunów. Dotyczą zarówno pracy indywidualnej, jak również mogą być dostosowane do prowadzenia sesji grupowych.

Proces muzykoterapeutyczny i jego odziaływanie na funkcjonowanie rodziny dziecka ze spektrum autyzmu

Odnosząc się do istoty poruszanego problemu, jakim jest funkcjonowanie rodziny dziecka z niepełnosprawnością, należy przedstawić założenia badawcze, ich przebieg oraz uzyskane rezultaty. Prezentowane badania były oparte na paradygmacie fenomenologicznym. Miały charakter jakościowy (metoda indywidualnych przypadków). Wykorzystywały takie techniki badawcze jak: wywiad w formie rozmowy oraz obserwacja. Narzędziami badawczymi był autorski arkusz obserwacji sesji muzykoterapeutycznej z dzieckiem ze spektrum autyzmu oraz dyspozycje do wywiadu z rodzicami dziecka. Podmiotem badań było dziecko ze spektrum autyzmu i jego rodzice, przedmiotem natomiast funkcjonowanie społeczne zarówno dziecka, jak i rodziny dziecka ze spektrum autyzmu. Badania prowadzone były przez dwa lata (zaplanowanego procesu terapeutycznego), od roku 2018 do 2020, w wymiarze 45 minut tygodniowo od września do czerwca. Miejscem badań była prywatna działalność muzykoterapeutyczna w placówce edukacyjno-terapeutycznej Terapia i Wspomaganie Rozwoju „PAPILIO" w Katowicach.

Kuba[1] jest dzieckiem ze spektrum autyzmu, ma 6 lat. Mieszka w trzypokojowym pokojowym mieszkaniu w bloku razem z rodzicami i psem. Oboje rodzice posiadają wykształcenie wyższe i są aktywni zawodowo. Dziecko uczęszcza do placówki kształcenia specjalnego. Funkcjonowanie chłopca jest utrudnione. Nie posługuje się mową, jego komunikacja jest uboga – dziecko wokalizuje, wypowiada pojedyncze

[1] Imię dziecka zostało zmienione ze względu na ochronę danych osobowych.

słowa, występuje echolalia. Chłopiec nie nawiązuje kontaktu wzrokowego, unika go. Przejawia zachowania agresywne i autoagresywne. Posiada nadwrażliwość słuchową na dźwięki metaliczne i wysokie tony. Towarzyszą mu współruchy, ruchy stereotypowe (rytmiczne odchylanie się w przód i w tył, kiwanie głową, nieskoordynowane ruchy rękami).

Celem prowadzonej terapii, wynikającym z wywiadu przeprowadzonego z rodzicami, było uspokojenie i wyciszenie dziecka, uwrażliwienie na dźwięki z najbliższego otoczenia, zmniejszenie pobudzenia i towarzyszącym mu nieskoordynowanych ruchów, wzmożenie zachowań społecznych, wzbogacenie werbalizacji.

Praca opierała się na trzech podstawowych formach:

– improwizacji wokalno-instrumentalnej, mającej na celu zachęcenie dziecka do wokalizowania, bycia w muzyce tu i teraz, uwrażliwianie na bodźce dźwiękowe, stopniowe wprowadzenie dźwięków metalicznych, nawiązanie relacji terapeutycznej;
– relaksacji, uspokojeniu, wyciszeniu dziecka, sprawdzeniu jakie formy utworów determinują odprężenie dziecka, w tym zmniejszenie niepożądanych synkinezji, rozluźnienie napięcia mięśniowego,
– sformułowaniu zaleceń do kontynuowania pracy w domu poprzez słuchanie proponowanych utworów, śpiewanie, wykorzystywanie dźwięków najbliższego otoczenia zaaranżowanych w codzienne aktywności, wprowadzenie słuchania muzyki na słuchawkach podczas wizyt na zewnątrz – w sklepie, autobusie, na spacerze z psem itp.

W rezultacie prowadzonej terapii, a tym samym obserwacji jej postępów podczas prowadzonych zajęć zauważono:

– W zakresie reakcji wokalnych – zwiększenie i urozmaicenie reakcji wokalnych chłopca podczas wspólnej improwizacji wokalno-instrumentalnej, powtarzanie melodii na samogłoski „a", „o", „e" razem z terapeutą, ale też samodzielnie, jako spontanicznej reakcji na muzykę, powtarzanie pojedynczych słów z prezentowanych piosenek: witaj, cześć, papa, dom, pies itp.
– W zakresie rozwoju werbalnego – wypowiadanie pojedynczych słów, jako reakcji na prezentowane ilustracje czy też leżące instrumenty, jak np. bęben, kot, mysz, itp.
– W zakresie umiejętności samokontroli – zmniejszenie reakcji autoagresywnych i agresywnych na dźwięki metaliczne, czy też wysokie/piskliwe, brak reakcji autoagresywnych przy grze przez terapeutę na trójkącie, dzwonkach chromatycznych, czy talerzach, a przejawiane reakcje zastąpiły wymach rąk czy zakrywanie uszu, które pojawiało się sporadycznie pod koniec prowadzonej terapii.
– W zakresie umiejętności panowania nad własnym ciałem – zmniejszenie towarzyszących dziecku współruchów rąk, uspokojenie i wyciszenie podczas słuchania wi-

zualizacji czy relaksacji prowadzonej przez terapeutę, a także dobrano i wypróbowywano poszczególne utwory relaksacyjne we współpracy z rodzicami chłopca.
– W zakresie relacji uczeń-terapeuta – wzmocnienie więzi z terapeutą poprzez uzyskanie sporadycznego kontaktu wzrokowego z uczniem, nawiązywanie dialogu we wspólnej improwizacji wokalnej czy też wokalno-instrumentalnej, wzbudzanie reakcji dźwiękowych u dziecka podczas prowadzonych sesji, zachęcanie do wypowiadania słów, tworzenia wypowiedzi werbalnych, czy gry na instrumentach, tworzenia wypowiedzi niewerbalnych.

W wywiadzie w formie rozmowy przeprowadzonym z rodzicami dziecka możemy zauważyć następujące rezultaty terapii:
– W zakresie nadpobudliwości ruchowej: „Syn jest spokojniejszy. Gdy odbieramy go po zajęciach jest wyciszony. Nie zawsze się to zdarza na co dzień. Lubi muzykę i chętnie przychodzi na zajęcia. Przy ulubionej piosence ruchy się nasilają – reaguje żywiołowo, jednak przy spokojniejszych utworach się uspokaja".
– W zakresie nadwrażliwości dźwiękowej: „Zdarza się jeszcze, że Kuba zatyka uszy jak słyszy nieprzyjemne dla niego dźwięki. Jednak nie reaguje jak kiedyś – krzykiem i gryzieniem rąk. Zdarza mi się stukać garnkami w kuchni i to już nie doprowadza go do szału".
– W odniesieniu do wypowiedzi werbalnych: „Jego zakres słów się zwiększył, zaczął nucić piosenki, ich melodie na a, o, e, ale też mówi pojedyncze słowa, mama, tata, dom, pies, auto i piosenka itp.".
– W zakresie reakcji na muzykę: „Gdy tylko usłyszy melodie zaczyna się kołysać, robi to rytmicznie, tak jakby się uspokajał w ten sposób. Porusza się tylko do wybranych utworów. Na inne nie reaguje. Bardzo lubi te utwory, które poleciła nam Pani. Nuci ich melodie, chce ich słuchać w domu. Przed zaśnięciem się wycisza, gdy je słyszy".
– W zakresie funkcjonowania rodziny: „Muzyka stała się dla naszej rodziny ważna. Jest niezbędna w codziennej rutynie. Gdy idziemy do szkoły Kuba ma słuchawki na uszach i słucha muzyki, później, gdy idziemy do sklepu czy na spacerze czasami. Staram się, by była blisko, ale też nie zawsze. Jednak różnica jest znacząca. Kiedyś nie byłam w stanie wejść z nim do sklepu i kupić bułkę. Bał się wszystkiego, krzyczał, tupał, machał rękami. Spróbowałam ze słuchawkami i myślę, że to mu zapewnia nieco poczucia bezpieczeństwa. Dzięki muzyce udaje nam się lepiej funkcjonować jako rodzinie. Mamy czas dla siebie i podstawowe czynności nie są tak uciążliwe jak były wcześniej. Sen też uległ zmianie. Gdy uda się wyciszyć go, zrelaksować przed zaśnięciem, przesypia całą noc. Puszczamy muzykę relaksacyjną, przyciemniamy światło, czekam przy jego łóżku aż zaśnie. Wcześniej budził się parę razy w nocy. Przybiegał do sypialni. Teraz śpi do rana. Ma to wpływ

na to, że się wysypiamy z mężem. A to jednak jest dużo, jeśli idziemy do pracy i jesteśmy przytomni. Ogólnie nie liczyłam na tyle pozytywnych efektów, jakie dała nam muzykoterapia. Początkowo byłam sceptyczna i przyznaje, że chciałam zrezygnować po pół roku, kiedy nie było jeszcze do końca widać efektów. Jednak decyzja o kontynuowaniu terapii była słuszna"[2].

Dokonując pewnego podsumowania możemy stwierdzić, że zarówno z wypowiedzi rodziców (w tym przypadku matki dziecka), jak i z obserwacji postępów chłopca wynika, że terapia przyniosła wymierne rezultaty. Zarówno pod kątem rozwoju emocjonalnego, społecznego oraz psychofizycznego dziecka, jak i funkcjonowania rodziny w domu i środowisku lokalnym. Kontynuowanie przez rodziców terapii muzyką, realizacja zaleceń muzykoterapeuty oraz obserwacja reakcji dziecka (zarówno na proponowane utwory, dźwięki z najbliższego otoczenia, śpiewane piosenki itp.) przez opiekunów przyczyniły się do uzyskanych postępów. Pozwoliły na wypracowanie odpowiednich zachowań i sposobów postępowania (rytuałów) umożliwiających lepsze funkcjonowanie dziecka i jego rodziny w codziennym życiu zarówno w domu, jak i poza nim.

Wnioski

Prezentowane badania stanowią nurt, który należy zgłębić i rozwijać. Opisywany proces muzykoterapeutyczny przyniósł określone rezultaty, które w sposób pozytywny oddziałują na codzienne funkcjonowanie rodziny dziecka ze spektrum autyzmu. Obecnie społeczeństwo jest bardziej otwarte na osoby, które posiadają opisywane zaburzenia. Widoczne jest to np. podczas zakupów w sklepach, które oferują ciche godziny i pierwszeństwo w kolejkach przy kasie. Jest to rozwiązanie zaradcze, jednakże wykorzystanie odpowiednio dobranej muzyki w sposób indywidualny do potrzeb dziecka i jego rodziny może stać się rozwiązaniem docelowym. Dzięki nieinwazyjnym formom terapeutycznym, które zostaną dobrane przez wykwalifikowanych specjalistów możemy zmieniać funkcjonowanie rodziny w jej codziennej aktywności. Można determinować w ten sposób rozwój dziecka, jak również jego rodziców, podnosząc tym samym ich jakość życia i niwelując skutki wykluczenia społecznego.

[2] Wypowiedź matki dziecka z dnia 20 czerwca 2020 roku, po zakończeniu zaplanowanego procesu terapeutycznego.

Bibliografia

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Jutrzyna, E. (2005). *Wybrane aspekty edukacji i rehabilitacji niepełnosprawnych przez muzykę*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych Zakład Nagrań i Wydawnictw.

Lewandowska, K. (2001). *Muzykoterapia dziecięca*: *Zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*. Gdańsk: [nakł. autora].

Natanson, T. (1979). *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Poraj, G. (2012). Rola muzykoterapii w profilaktyce i terapii dzieci przejawiających zachowania agresywne. W: J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce: Muzyka w środowisku społecznym* (t.4, ss. 406-427). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Szulc, W. (2005). *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.

Tarczoń, R. (2008). Terapia muzyczna jako droga ku wartościom. W: J. Uchyła-Zroski (red.), *Wartości w muzyce*: *Studium monograficzne* (t. 1, ss. 151-160). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.285.299

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 7.09.2021 r. – przyjęty: 6.12.2021 r.

Justyna ŚWIERCZYŃSKA*, Beata PAWŁOWSKA**
Izabela CHOJNOWSKA-ĆWIĄKAŁA***, Beata TROCZYŃSKA****

Psychologiczna charakterystyka perfekcjonizmu u młodzieży

Psychological characteristics of perfectionism in youth

Abstrakt
Cel. Celem pracy jest porównanie nasilenia perfekcjonizmu u badanych osób z uwzględnieniem ich podziału na płeć, miejsce zamieszkania oraz strukturę rodziny. Analizie poddano zależności między nasileniem perfekcjonizmu a wiekiem badanych, ich osiągnięciami szkolnymi oraz poziomem wykształcenia rodziców. Badaniami objęto grupę 345 osób (198 dziewcząt i 147 chłopców) w wieku od 12 do 16 lat.
Metody. Zastosowano Wielowymiarowy Kwestionariusz do Badania Perfekcjonizmu FMPS autorstwa Frosta w tłumaczeniu i opracowaniu Stanisławy Tucholskiej oraz ankietę socjodemograficzną autorstwa Justyny Świerczyńskiej.

* **e-mail: j_swierczynska@wp.pl**
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska
Department of Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-9890-0677

** **e-mail: pawlowskabeata@tlen.pl**
Klinika Psychiatrii i Rehabilitacji Psychiatrycznej, I Wydział Lekarsko – Dentystyczny, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Głuska 1 (SPSK Nr 1), 20-439 Lublin, Polska
Department of Psychiatry and Psychiatric Rehabilitation, 1st Faculty of Medicine with Dentistry Division, Medical University of Lublin, Gluska 1 (SPSK No 1), 20-439 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0003-3520-0187

Wyniki i wnioski. Otrzymane wyniki informują o występowaniu istotnych różnic w zakresie nasilenia perfekcjonizmu i jego wymiarów między badanymi dziewczętami i chłopcami, osobami mieszkającymi w mieście i na wsi oraz wychowującymi się w rodzinach pełnych i niepełnych. Znaczące zależności ujawniono ponadto między perfekcjonizmem badanych, a ich wiekiem, osiągnięciami szkolnymi oraz poziomem wykształcenia rodziców. Otrzymane wyniki informują, że chłopcy mają wyższy poziom perfekcjonizmu niż dziewczęta. Neurotyczny perfekcjonizm łączy się ze starszym wiekiem badanych dziewcząt. Adaptacyjny perfekcjonizm łączy się z zamieszkiwaniem w mieście, wychowaniem się w rodzinie pełnej, wyższym wykształceniem rodziców, wyższą średnią ocen i pozytywną oceną siebie jako ucznia.

***Słowa kluczowe*:** perfekcjonizm, płeć, młodzież, czynniki demograficzne.

Abstract
Aim. The aim of the work was to compare the intensity of perfectionism in the study subjects, considering their division by sex, place of residence and family structure. The study included a group of 345 persons (198 girls and 147 boys) aged 12–16 years.
Methods. The Frost Multidimensional Questionnaire for Testing Perfectionism (FMPS), translated and developed by Tucholska and a sociodemographic survey by Justyna Świerczyńska were used in the work.
Results and conclusions. The obtained results prove the presence of significant differences in terms of the intensity of perfectionism and its dimensions among the studied girls and boys, people living in the city and in the countryside, and growing up in complete and single-parent families. Significant correlations were also shown between the subjects' perfectionism and their age, school performance and the level of parents' education. The obtained results indicate that boys display a higher level of perfectionism than girls. Neurotic perfectionism is associated with the older age of the studied girls. Adaptive perfectionism is associated with living in the city, being brought up in a complete family, higher education of parents, higher grade point average and positive assessment of oneself as a student.

Keywords: perfectionism, sex, youth, demographic factors.

Wstęp

Perfekcjonizm stanowi złożoną i wielowymiarową cechę osobowości (Hewitt, Flett, 1991; Stoeber, 2018; Frost i in. 1995). Charakteryzuje się on dążeniem do doskonałości, wyznaczaniem sobie bardzo wysokich standardów oraz krytyczną oceną własne-

*** **e-mail: i.cwiakala@gmail.com**
Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Aleja IX Wieków Kielc 19A, 25-317 Kielce, Polska
Faculty of Medicine and Health Sciences, Jan Kochanowski University in Kielce, Aleja IX Wieków Kielc 19A, 25-317 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-4756-7752

**** **e-mail: beatatr@vp.pl**
Przychodnia Syntonia, Podgórska 20, 25-103 Kielce, Polska
Syntonia Psychiatric Outpatient Clinic, Podgórska 20, 25-103 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-5650-9493

go zachowania (Frost, Marten, 1990; Hewitt, Flett, 1991; Frost i in., 1995; Stoeber, 2018). Według Michaela Brusteina (2013) z wysokim poziomem perfekcjonizmu łączą się pozytywne cechy osobowości, takie jak poczucie własnej skuteczności i sumienność.

Peter Bieling i jego współpracownicy (2004) zauważają, że perfekcjonizm może mieć charakter adaptacyjny lub nieadaptacyjny (Bieling i in., 2004). Za adaptacyjny uważany jest wtedy, kiedy jednostka odczuwa satysfakcję, osiągając cele, które wymagają znacznego wysiłku. Ponadto taka osoba w sytuacjach niepowodzenia unika samokrytycyzmu (Stolz, Ashby, 2007). Podobnie Robert Slaney (2001) wskazuje, że perfekcjonizm może sprzyjać lub utrudniać prawidłowe przystosowanie się. Autorzy wyodrębnili trzy wymiary perfekcjonizmu: wysokie standardy (przejawiające się dążeniem do doskonałości), porządek (oznaczający zaabsorbowanie organizacją) i rozbieżność (przejawiającą się dostrzeganiem różnicy między stanem aktualnym a życzeniowym). Gordon Flett i Paul Hewitt (2002) podkreślają, że perfekcjonizm wiąże się z mechanizmami zakłócającymi przystosowanie i w konsekwencji prowadzi do występowania zaburzeń zdrowia psychicznego. Według Don Hamachek (1978, s. 27-33) „perfekcjonizm analizowany jest na kontinuum od perfekcjonizmu normalnego do perfekcjonizmu neurotycznego". Roz Shafran, Zafra Cooper i Christopher Fairburn (2003) zaproponowali termin *kliniczny perfekcjonizm* odnoszący się do osiągania wysokich standardów pomimo negatywnych konsekwencji i opierania własnej wartości na osiągnięciach (Shafran i in., 2003). Zdaniem Christophera Fairburna i jego współpracowników (2003), kliniczna postać perfekcjonizmu jest jednym z kilku podstawowych mechanizmów podtrzymujących „rdzeń psychopatologii" w modelu zaburzeń odżywiania. Osoby z zaburzeniami odżywiania, zarówno z jadłowstrętem psychicznym, jak i bulimią, uzyskują znacznie wyższe wyniki w zakresie dążenia do perfekcjonizmu niż osoby z grupy kontrolnej. (por. Cockell i in., 2002; Halmi i in., 2000; Moor i in., 2004; Sassaroli i in., 2008).

Gordon Flett (2016) i Cynthia Bulik (2013) zwracają uwagę na to, że nasilony perfekcjonizm, szczególnie w okresie dzieciństwa i adolescencji, prowadzi do ryzyka wystąpienia objawów depresyjnych, zaburzeń lękowych, a także zaburzeń odżywiania (Flett i in., 2016; Bulik i in., 2003). Podobnie Helen Seeliger i Sigrid Harendza (2017) oraz Kris Henning (1998) stwierdzili, że najsilniejszym predyktorem występowania depresji i lęku jest perfekcjonizm dezadaptacyjny. Murray Enns (2001, 2002) wykazał, że perfekcjonizm dezadaptacyjny był dodatnio skorelowany z depresją, poczuciem beznadziejności, myślami samobójczymi, neurotyzmem oraz własnymi standardami osobistymi wykonania. Perfekcjonizm adaptacyjny jest natomiast dodatnio skorelowany z sumiennością, standardami osobistymi wykonania oraz wiarą w swoje możliwości (Enns i in., 2001). P. Hewitt i G. Flett (1991) definiują perfekcjonizm jako cechę zorientowaną na siebie, innych ludzi i wynikającą z oczekiwań społecznych.

Taylor ze współpracownikami (2017) wskazują zaś, że perfekcjonizm może być przyczyną problemów internalizacyjnych u adolescentów.

Jednym z najczęściej stosowanych modeli w badaniach perfekcjonizmu młodzieży i dorosłych jest model Frosta (1990). Autor ten zbudował wielowymiarową skalę (FMPS) pozwalającą na ocenę sześciu czynników mierzących perfekcjonizm. Należą do nich: koncentracja na błędach związana z postrzeganiem swoich osiągnięć jako doskonałych albo bezwartościowych (CM), standardy osobiste, wskazujące na stawianie sobie ambitnych celów (PS), oczekiwania rodziców (PE) i krytyka rodziców (PC), które są typowym przykładem postrzegania swoich rodziców jako przesadnie oceniających i mających nierealistycznie wysokie oczekiwania, niepewność dotycząca jakości wykonanego zadania (D) oraz preferencja porządku i organizacji rozumiana jako dbałość o szczegóły, precyzja (O) (Frost i in., 1990).

Cel pracy

Celem analiz było porównanie nasilenia perfekcjonizmu u badanych osób z uwzględnieniem ich podziału z uwagi na płeć, miejsce zamieszkania oraz strukturę rodziny. Analizowano ponadto zależności między nasileniem perfekcjonizmu i jego wymiarów a wiekiem badanych, wykształceniem ich rodziców i średnią ocen otrzymaną przez młodzież oraz oceną siebie jako ucznia.

Grupa badana

Badaniami objęto grupę 345 (198 dziewcząt i 147 chłopców) uczniów szkół z województwa świętokrzyskiego. Badani byli w wieku 12–16 lat. Na wsi mieszkało 58% badanych, a 42% w mieście. W rodzinie pełnej wychowywało się 91% młodzieży, 9% zaś w rodzinie niepełnej. Wykształcenie podstawowe uzyskało 3% matek, zawodowe – 13%, średnie – 26%, zaś wykształcenie wyższe – 58%. W grupie ojców: 2% posiada wykształcenie podstawowe, 22% – zawodowe, 31% – średnie, 45% – wyższe.

Około 40% badanych uczniów uzyskało bardzo wysoką średnią z ostatniego semestru, wynoszącą pomiędzy 5,0 a 6,0. Prawie tyle samo badanych osób, bo 37%, uzyskało średnią między 4,0 a 4,9. Średnią pomiędzy 3,0 a 3,9 uzyskało 15% uczniów, natomiast średnią poniżej 3,0 otrzymało 8% osób badanych. Jako ucznia bardzo dobrego oceniło siebie 42% osób, 35% jako dobrego, 16% uważało się za ucznia przeciętnego, 5% oceniło się dostatecznie, a 3% badanych sądziło, że jest słabym uczniem.

Metody

W pracy zastosowano ankietę socjo-demograficzną autorstwa Justyny Świerczyńskiej oraz Wielowymiarowy Kwestionariusz do Badania Perfekcjonizmu FMPS autorstwa Frosta i jego współpracowników (1990) w tłumaczeniu i opracowaniu S. Tucholskiej (2010).

Na podstawie ankiety uzyskano dane dotyczące: płci, wieku, miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia rodziców, struktury rodziny, średniej ocen z semestru oraz oceny siebie jako ucznia. Do badania struktury i nasilenia perfekcjonizmu zastosowano natomiast Wielowymiarowy Kwestionariusz do Badania Perfekcjonizmu FMPS autorstwa Frosta i współpracowników (Frost i in., 1990). Kwestionariusz ten składa się z 35 pytań ocenianych na skali Liekerta, do których należało się ustosunkować na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza całkowicie nieprawdziwe, 5 – całkowicie prawdziwe. Ostatecznie można uzyskać zarówno ogólny wynik perfekcjonizmu, jak też wyodrębnić wyniki szczegółowe, które zawierają się w sześciu wymiarach:

- koncentracja na błędach (CM),
- standardy osobiste (PS),
- oczekiwania rodziców (PE),
- krytyka rodziców (PC),
- wątpliwości w działaniu (D),
- preferencja porządku i organizacji (O).

FMPS to narzędzie szeroko stosowane w literaturze psychologicznej, o dobrych właściwościach psychometrycznych (Frost i in., 1995; Frost i in., 1990). Wewnętrzna spójność dla podskal (α Cronbacha = 0,73–0,93) oraz w skali ogólnej (α Cronbacha = 0,90) jest zadowalająca (Frost i in., 1993).

Wyniki

Celem określenia różnic w zakresie nasilenia perfekcjonizmu i jego wymiarów (mierzonych Wielowymiarowym Kwestionariuszem do Badania Perfekcjonizmu FMPS) między grupami młodzieży wyodrębnionymi z uwagi na: płeć (tabela 1), miejsce zamieszkania (tabela 2) i strukturę rodziny (tabela 3) zastosowano test t-Studenta. Następnie celem określenia zależności między poziomem perfekcjonizmu u badanych a ich wiekiem (tabela 4), poziomem wykształcenia rodziców (tabela 5), osiągnięciami szkolnymi mierzonymi średnią ocen z ostatniego semestru (tabela 6) oraz oceną siebie jako ucznia (tabela 7) obliczono między wymienionymi zmiennymi współczynniki korelacji r-Pearsona.

Perfekcjonizm a płeć

W tabeli 1 porównano średnie wyniki uzyskane w Kwestionariuszu do Badania Perfekcjonizmu FMPS autorstwa Frosta i współpracowników (1990) przez badane dziewczęta i chłopców.

Tabela 1
Porównanie nasilenia perfekcjonizmu i jego wymiarów u badanych kobiet i mężczyzn

Wymiary perfekcjonizmu	Mężczyźni (N = 147)		Kobiety (N = 198)		t
	M	SD	M	SD	
CM – koncentracja na błędach	23,54	7,16	23,80	7,62	-0,32
PS – standardy osobiste	24,40	4,98	23,33	5,06	1,95*
PE – oczekiwania rodziców	16,76	3,50	14,34	4,04	5,83***
PC – krytyka rodziców	8,22	3,96	7,81	3,42	1,03
D – wątpliwości w działaniu	12,11	3,30	11,80	3,29	0,85
O – preferencja porządku i organizacji	23,29	3,90	23,44	3,88	-0,36
Wynik ogólny	108,33	16,35	104,54	17,79	2,03

Uwaga: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Źródło: Opracowanie własne.

Istotne statystycznie różnice między grupą badanych kobiet i mężczyzn ujawniono w skalach: ogólne nasilenie perfekcjonizmu oraz podskalach: standardy osobiste i oczekiwania rodziców. Wyniki te sugerują, że badani chłopcy, w porównaniu do dziewcząt, charakteryzują się znacząco bardziej nasilonym perfekcjonizmem, dążeniem do uzyskania wysokich wymagań i kompetencji w podejmowanych działaniach, które łączą się z samooceną. Chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta odczuwają krytykę i presję ze strony rodziców, a także są przeświadczeni, że rodzice mają duże wymagania i wysokie standardy osobiste, którym powinni sprostać.

Perfekcjonizm a miejsce zamieszkania

W tabeli 2 porównano średnie wyniki uzyskane w Kwestionariuszu do Badania Perfekcjonizmu FMPS przez badanych uczniów mieszkających w mieście i na wsi.

Otrzymane wyniki informują o istotnych statystycznie różnicach między badaną młodzieżą mieszkającą w mieście i na wsi w zakresie skal: standardy osobiste oraz preferencja porządku i organizacji. Wyniki te oznaczają, że uczniowie mieszkający w mieście częściej niż mieszkający na wsi formułują wobec siebie wysokie wymagania oraz łączą wysoki poziom standardów osobistych z własną samooceną. Młodzież

mieszkająca w mieście, w porównaniu z młodzieżą mieszkającą na wsi, istotnie częściej planuje i organizuje aktywności oraz przejawia zamiłowanie do porządku.

Tabela 2
Porównanie perfekcjonizmu i jego wymiarów u badanej młodzieży mieszkającej w mieście i na wsi

Wymiary perfekcjonizmu	wieś (N = 201)		miasto (N = 144)		t
	M	SD	M	SD	
CM – koncentracja na błędach	23,47	7,31	24,00	7,58	-0,65
PS – standardy osobiste	23,15	5,06	24,67	4,91	-2,78**
PE – oczekiwania rodziców	15,06	3,91	15,80	4,09	-1,69
PC – krytyka rodziców	8,23	3,85	7,65	3,35	1,47
D – wątpliwości w działaniu	11,96	3,28	11,90	3,33	0,18
O – preferencja porządku i organizacji	22,98	3,96	23,94	3,72	-2,27*
Wynik ogólny	104,87	17,41	107,95	16,98	-1,64

Uwaga: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Źródło: Opracowanie własne.

Perfekcjonizm a struktura rodziny

W tabeli 3 porównano średnie wyniki uzyskane w Kwestionariuszu do Badania Perfekcjonizmu FMPS przez badaną młodzież wychowywaną w rodzinach pełnych i niepełnych.

Tabela 3
Porównanie perfekcjonizmu i jego wymiarów u badanej młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych i niepełnych

Wymiary perfekcjonizmu	Rodzina pełna (N = 315)		Rodzina niepełna (N = 30)		t
	M	SD	M	SD	
CM – koncentracja na błędach	23,53	7,48	25,40	6,55	-1,32
PS – standardy osobiste	23,94	5,03	22,23	5,03	1,77
PE – oczekiwania rodziców	15,30	4,08	16,07	2,91	-1,00
PC – krytyka rodziców	7,93	3,64	8,60	3,84	-0,96
D – wątpliwości w działaniu	11,84	3,26	12,90	3,56	-1,69
O – preferencja porządku i organizacji	23,56	3,85	21,50	3,87	2,80**
Wynik ogólny	106,10	17,49	106,70	14,97	-0,18

Uwaga: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p <0,001

Źródło: Opracowanie własne.

Otrzymane wyniki informują o istotnych statystycznie różnicach między badaną młodzieżą wychowywaną w rodzinie pełnej i niepełnej w zakresie skali: preferencja porządku i organizacji. Wyniki te oznaczają, że uczniowie wychowywani w rodzinach pełnych, w porównaniu do uczniów z rodzin niepełnych, są bardziej przywiązani do porządku, organizacji, starannego planowania podejmowanej aktywności, formułują wobec siebie wyższe wymagania dotyczące standardów osobistych, które łączą z własną samooceną.

Perfekcjonizm a wiek badanych

Następnie celem określenia zależności między poziomem perfekcjonizmu u badanej młodzieży, określonym na podstawie Kwestionariusza do Badania Perfekcjonizmu FMPS, a ich wiekiem, obliczono współczynniki korelacji r-Pearsona (tabela 4). W tabeli uwzględniono podział badanych z uwagi na płeć.

Tabela 4
Zależności między perfekcjonizmem i jego wymiarami a wiekiem młodzieży

Wymiary perfekcjonizmu	Wiek		
	Cała grupa	Dziewczęta	Chłopcy
CM – koncentracja na błędach	0,02	0,04	-0,02
PS – standardy osobiste	0,02	0,10	-0,12
PE – oczekiwania rodziców	0,13*	0,16*	0,05
PC – krytyka rodziców	0,03	0,14*	-0,11
D – wątpliwości w działaniu	0,07	0,06	0,07
O – preferencja porządku i organizacji	0,01	0,09	-0,09
Wynik ogólny	0,06	0,14*	-0,07

Uwaga: * p < 0,05; ** p< 0,01; *** p< 0,001

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki uzyskane w całej badanej grupie młodzieży informują, że im starsi są badani, tym większą czują presję ze strony rodziców dotyczącą wymagań i standardów osobistych, które powinni spełniać. Istotnych statystycznie zależności między perfekcjonizmem a wiekiem nie stwierdzono w grupie chłopców. Wyniki otrzymane w grupie dziewcząt wskazują natomiast, że im starsze są badane, tym bardziej są one przeświadczone o wysokich wymaganiach i oczekiwaniach, które wyznaczają im rodzice, większej presji z ich strony, uważają także, że są częściej przez nich krytykowane za błędy.

Perfekcjonizm a wykształcenie rodziców

Celem określenia zależności między poziomem perfekcjonizmu u badanej młodzieży, określonym na podstawie Kwestionariusza do Badania Perfekcjonizmu FMPS, a poziomem wykształcenia matki i ojca obliczono współczynniki korelacji r-Pearsona (tabela 5).

Tabela 5
Zależności między perfekcjonizmem i jego wymiarami a wykształceniem rodziców

Wymiary perfekcjonizmu	Wykształcenie rodziców	
	matki	ojca
CM – koncentracja na błędach	0,04	-0,07
PS – standardy osobiste	0,21***	0,14**
PE – oczekiwania rodziców	0,06	0,05
PC – krytyka rodziców	-0,03	-0,11*
D – wątpliwości w działaniu	-0,05	-0,09
O – preferencja porządku i organizacji	0,09	0,12*
Wynik ogólny	0,10	0,01

Uwaga: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki informują o występowaniu istotnych pozytywnych korelacji między poziomem wykształcenia matek badanej młodzieży a ich standardami osobistymi. Im wyższe wykształcenie uzyskały matki, tym bardziej młodzież dąży do uzyskania jak najwyższych kompetencji w podejmowanych działaniach, stawia sobie wysokie wymagania i standardy.

Im wyższy poziom wykształcenia uzyskali ojcowie badanej młodzieży, tym bardziej dąży ona do uzyskania jak najwyższych kompetencji, jest przywiązana do porządku, organizacji swoich działań, określania planów, a rzadziej doświadcza krytyki ze strony rodziców.

Perfekcjonizm a osiągnięcia w nauce szkolnej

W celu określenia zależności między poziomem perfekcjonizmu i jego wymiarów a średnią ocen badanej młodzieży obliczono współczynniki korelacji r-Pearsona (tabela 6). W tabeli uwzględniono podział badanych z uwagi na płeć.

Tabela 6
Zależności między perfekcjonizmem i jego wymiarami a średnią ocen

Wymiary perfekcjonizmu	Średnia ocen z semestru		
	cała grupa	dziewczęta	chłopcy
CM – koncentracja na błędach	-0,01	0,06	-0,10
PS – standardy osobiste	0,20***	0,20**	0,28***
PE – oczekiwania rodziców	-0,12*	-0,11	0,04
PC – krytyka rodziców	-0,21**	-0,18**	-0,22**
D – wątpliwości w działaniu	-0,11*	-0,03	-0,17
O – preferencja porządku i organizacji	0,16**	0,15*	0,18*
Wynik ogólny	0,01	0,05	0,01

Uwaga: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; ***$p < 0,001$
Źródło: Opracowanie własne.

Otrzymane wyniki wskazują na istotne dodatnie korelacje między średnią ocen badanych uczniów a wymiarami perfekcjonizmu w kategoriach: standardy osobiste oraz preferencja porządku i organizacji, a ujemne z wymiarami oczekiwania rodziców, krytyka rodziców i wątpliwości w działaniu. Rezultaty te oznaczają, że wysoka średnia ocen uzyskiwana przez badanych łączy się z dążeniem przez nich do rozwijania swoich kompetencji, zdolności, formułowaniem wysokich wymagań, dążeniem do planowania, solidnego organizowania swoich działań. Podkreślić należy, że wysoka średnia ocen u badanej młodzieży łączy się jednocześnie z niską presją wywieraną przez rodziców na dziecko dotyczącą wymagań, którym ma sprostać, rzadko doświadczaną z ich strony krytyką błędów i efektów wykonywanych zadań oraz rzadko wyrażanymi wątpliwościami dotyczącymi swoich możliwości, kompetencji, jakości pracy.

Perfekcjonizm a ocena siebie jako ucznia

Celem określenia zależności między poziomem perfekcjonizmu u badanej młodzieży, określonym na podstawie Kwestionariusza do Badania Perfekcjonizmu FMPS, a oceną siebie jako ucznia, obliczono współczynniki korelacji r-Pearsona (tabela 7). Uczniowie oceniali sobie na skali od 1 do 5 (1 – słaby uczeń, 2 – dostateczny, 3 – przeciętny, 4 – dobry, 5 – bardzo dobry). W tabeli uwzględniono podział badanych z uwagi na płeć.

Tabela 7
Zależności między perfekcjonizmem i jego wymiarami a oceną siebie jako ucznia

Wymiary perfekcjonizmu	Ocena siebie jako ucznia		
	Cała grupa	Dziewczęta	Chłopcy
CM – koncentracja na błędach	-0,02	-0,02	-0,04
PS – standardy osobiste	0,30***	0,32***	0,33***
PE – oczekiwania rodziców	-0,06	-0,12	0,09
PC – krytyka rodziców	-0,23***	-0,32***	-0,12
D – wątpliwości w działaniu	-0,11*	-0,10	-0,12
O – preferencja porządku i organizacji	0,35***	0,45***	0,25**
Wynik ogólny	0,08	0,08	0,11

Uwaga: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki uzyskane w całej badanej grupie informują o występowaniu istotnych zależności między pozytywną oceną siebie jako ucznia a dążeniem do starannego planowania swoich działań, realizacji wysokich standardów, poczuciem wiary w swoją skuteczność, możliwości i efektywność oraz rzadkim doświadczaniem krytyki ze strony rodziców. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, którzy oceniają siebie pozytywnie jako uczniów, formułują wobec siebie wysokie wymagania, dążą do uzyskania wyższych kompetencji oraz solidnie organizują i planują swoje działania. Osoby te bardzo rzadko doświadczają ze strony rodziców wypominania błędów, krytyki czy zachowań hamujących rozwój ich zdolności.

Dyskusja

Otrzymane w pracy wyniki analiz statystycznych wskazują na występowaniu istotnych zależności między perfekcjonizmem i jego wymiarami, określonymi na podstawie Kwestionariusza do Badania Perfekcjonizmu FMPS, a płcią badanej młodzieży, miejscem zamieszkania, strukturą rodziny, poziomem wykształcenia rodziców oraz poziomem osiągnięć szkolnych.

Otrzymane w pracy wyniki informują, że badani chłopcy charakteryzują się istotnie wyższym poziomem perfekcjonizmu oraz nasilonym dążeniem do uzyskania wysokich kompetencji, w porównaniu do grupy dziewcząt. Dążenia te mogą wynikać z doświadczanej przez nich presji ze strony rodziców, dotyczącej spełniania określonych wymagań i osiągania wysokich standardów osobistych. Podkreślić należy, że im starsza była badana młodzież, tym większą odczuwała presję ze strony rodziców. Znaczące zależności między wiekiem badanych a perfekcjonizmem i jego wymiarami

wystąpiły jedynie w grupie dziewcząt. Im starsze były badane dziewczęta, tym częściej doświadczały ze strony rodziców słów krytyki, mogących hamować rozwój ich zdolności i sprzyjać kształtowaniu się dysfunkcjonalnego, nieadaptacyjnego, neurotycznego perfekcjonizmu (por. Frost i in., 1990). Krytyka i presja ze strony rodziców może hamować dążenia do rozwoju zdolności u młodzieży, poczucia kompetencji i niezależności, sprzyjać kształtowaniu się nieprawidłowej samooceny i prowokować myślenie w kategoriach „albo muszę coś zrobić doskonale, albo lepiej nie robić nic".

Interesujące korelacje otrzymano między perfekcjonizmem a osiągnięciami szkolnymi badanej młodzieży, mierzonymi średnią ocen za semestr oraz oceną siebie jako ucznia. Badania wykazały, że uczniowie uzyskujący wysoką średnią ocen, dążą do rozwijania swoich kompetencji, zdolności, starannie planują i organizują swoje działanie. Jednocześnie doświadczają oni niskiej presji ze strony rodziców dotyczącej wymagań, którym mają sprostać, rzadko słyszą słowa krytyki, opinie podważające ich kompetencje czy jakość wykonanej pracy. Wysoka średnia ocen u badanej młodzieży koreluje dodatnio z cechami kształtującymi adaptacyjny, „zdrowy" perfekcjonizm, a ujemnie z cechami leżącymi u podłoża nieadaptacyjnego, „neurotycznego" perfekcjonizmu.

Podobne zależności ujawniono między perfekcjonizmem a oceną siebie jako ucznia. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, którzy oceniają siebie pozytywnie jako uczniów formułują wobec siebie wysokie wymagania, dążą do uzyskania wyższych kompetencji oraz solidnie organizują i planują swoje działania. Osoby te bardzo rzadko doświadczają ze strony rodziców podkreślania błędów, krytyki czy zachowań hamujących rozwój ich zdolności.

Jennifer Mills i Kirk Blankstein (2000) uważają, że perfekcjonizm odgrywa kluczową rolę w zdobywaniu osiągnięć w nauce szkolnej. Zwrócili oni również uwagę, że koncentracja na doskonaleniu swoich umiejętności prowadzi u ucznia do pozytywnej oceny swoich działań oraz skupienia się na samym procesie uczenia się bardziej niż na ryzyku związanym z ewentualną porażką. Ivana Osenk (2020) zwraca uwagę, że wymiary perfekcjonizmu odnoszące się do zdobywania wysokich standardów osobistych są pozytywnie powiązane z wynikami w nauce. Jedynie między dążeniem do doskonałości a wynikami w nauce występowały ujemne korelacje. Daniele Molnara i in. (2006) zwrócili uwagę, że perfekcjonizm adaptacyjny łączy się z satysfakcją z osiągnięć, natomiast lęk przed popełnianiem błędów i nasilona potrzeba podziwu łączy się z perfekcjonizmem dezadaptacyjnym. Nasilona potrzeba uzyskania podziwu była jednocześnie pozytywnie skorelowana z koncentracją na spełnianiu oczekiwaniach innych osób. Kenneth Rice i Karen Preusser (2002) uważają, że wrażliwość na błędy jest najważniejszą cechą perfekcjonizmu dezadaptacyjnego. Ich zdaniem młodzież nadmiernie wrażliwa na popełnianie błędy ma trudność w przyjmowaniu i docenianiu pracy, której wyniki oceniają jako „niedoskonałe".

Przeprowadzone badania wskazują na znaczące zależności między wyższym poziomem wykształcenia obojga rodziców a występującym u badanej młodzieży: nasilonym dążeniem do uzyskania jak najwyższych kompetencji w podejmowanych działaniach, formułowaniem wysokich wymagań, standardów. Podkreślić jednocześnie należy, że im wyższy poziom wykształcenia mieli ojcowie badanych osób, tym bardziej młodzież była przywiązana do porządku, planowania, organizacji działań, a rzadziej czuła się przez rodziców krytykowana za niepowodzenia i błędy. Można sformułować hipotezę, że ojcowie z wyższym wykształceniem motywują swoje dzieci do nauki, rozwijania kompetencji, wspierają w rozwijaniu zdolności. Sami mają wyższe wykształcenie i dbają, aby ich dzieci zdobyły taki poziom.

Wyniki badań wykazały, że preferowanie porządku, organizacji pracy oraz dążenie do zdobywania kompetencji, czyli cechy, które Frost (1990) łączy z adaptacyjnym, „zdrowym" perfekcjonizmem, współwystępują z wyższym wykształceniem rodziców, mieszkaniem w mieście oraz z wychowywaniem się w rodzinie pełnej. Młodzież mieszkająca w mieście częściej niż mieszkająca na wsi formułuje wobec siebie wysokie wymagania, od których zależy ich samoocena oraz przejawia zamiłowanie do porządku i planowania zadań.

Przeprowadzone badania informują jednocześnie, że uczniowie wychowywani w rodzinach pełnych, w porównaniu do uczniów z rodzin niepełnych, są bardziej przywiązani do porządku, organizacji, starannego planowania podejmowanej aktywności, formułują wobec siebie wyższe wymagania dotyczące standardów osobistych, które wpływają na ich samoocenę.

Przedstawione w pracy wyniki sugerują, jak ważną rolę w kształtowaniu się adaptacyjnego, „zdrowego" perfekcjonizmu u dzieci pełnią, formułowane przez rodziców wymagania, oczekiwania, opinie dotyczące efektów pracy dziecka, oceny, organizacja jego nauki, pracy, cenione przez rodziców wartości, np. dotyczące wykształcenia.

Wnioski

Otrzymane wyniki informują, że chłopcy mają wyższy poziom perfekcjonizmu niż dziewczęta. Neurotyczny perfekcjonizm łączy się ze starszym wiekiem badanych dziewcząt. Adaptacyjny perfekcjonizm łączy się z zamieszkiwaniem w mieście, wychowywaniem się w pełnej rodzinie, wyższym wykształceniem rodziców, wyższą średnią ocen i pozytywną oceną siebie jako ucznia.

Bibliografia

Bieling, P.J., Israeli, A.L., Antony, M.M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, *36 (6)*, 1373-1385.

Bulik, C.M., Tozzi, F., Anderson, C., Mazzeo, S.E., Aggen, S., Sullivan, P.F. (2003). The relation between eating disorders and components of perfectionism. *The American Journal of Psychiatry*, *160*, 366-368.

Brustein, M. (2013). *Perfectionism: A guide for mental health professionals*. United States: Springer Publishing.

Cockell, S.J., Hewitt, P.L., Seal, B., Sherry, S., Goldner, E.M., Flett, G.L., i in. (2002). Trait and self-presentational dimensions of perfectionism among women with anorexia nervosa. *Cognitive Therapy and Research*, *26 (6)*, 745-758.

Enns, M.W., Cox, B.J., Sareen, J., Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education*, *35*, 1034-1042.

Enns, M.W., Cox, B.J., Clara, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences, 33 (6)*, 921-935. DOI: 10.1016/S0191-8869(01)00202-1.

Flett, G.L., Hewitt, P.L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington: American Psychological Association.

Flett, G.L., Hewitt, P.L., Besser, A., Su, C., Villancourt, T., Boucher, D., Gale, O. (2016). The child-adolescent perfectionism scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*, 634-652.

Frost, R.O., Marten, P.A. (1990). Perfectionism and evaluative threat. *Cognitive Therapy and Research*, *14*, 559-572.

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*, 449-468.

Frost, R.O., Turcotte, T.A., Heimberg, R.G., Mattia, J.I., Holt, C.S., Hope, D.A. (1995). Reactions to mistakes among subjects high and low in perfectionistic concern over mistakes. *Cognitive Therapy and Research*, *19*, 195-205. DOI: 10.1007/BF02229694.

Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (2010). Wielowymiarowy Kwestionariusz do Badania Perfekcjonizmu FMPS – wersja nieopublikowana, tłum. i oprac. S. Tucholska.

Halmi, K.A., Sunday, S.R., Strober, M., Kaplan, A., Woodside, D.B., Fichter, M., i in. (2000). Perfectionism in anorexia nervosa: Variation by clinical subtype, obsessionality, and pathological eating behavior. *The American Journal of Psychiatry*, *157 (11)*, 1799-1805. DOI: 10.1176/appi.ajp.157.11.1799.

Hamachek, D.E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, *15 (1)*, 27-33.

Henning, K., Ey, S., Shaw, D. (1998). Perfectionism, the imposter phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, *32*, 456-464.

Hewitt, P.L., Flett, G.L., Besser, A., Sherry, S.B., McGee, B. (2003). Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper and Fairburn. *Behaviour Research and Therapy*, *41 (10)*, 1221-1236.

Hewitt, P.L., Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social con-texts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 456-470.

Mills, J., Blankstein, K.R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, *29 (6)*, 1191-1204. DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00003-9.

Molnar, D. S., Reker, D.L., Culp, N.A., Sadava, S.W., DcCourville, N.H. (2006). A mediated model of perfectionism, affect, and physical health. *Journal of Research in Personality*, *40*, 482-500.

Moor, S., Vartanian, L.R., Touyz, S.W., Beumont, P.J.V. (2004). Psychopathology of ED-NOS patients: To whom do they compare? *Clinical Psychologist*, *8 (2)*, 70-75. DOI: 10.1080/1328420041233130436.

Osenk, I., Williamson, P., Wade, T.D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment, 32 (10)*, 972-983. DOI: 10.1037/pas0000942.

Rice, K.G., Preusser, K.J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*, 210-222.

Sassaroli, S., Lauro, L.J., Ruggiero, G.M., Mauri, M.C., Vinai, P., Frost, R. (2008). Perfectionism in depression, obsessive-compulsive disorder and eating disorders. *Behaviour Research and Therapy, 46 (6)*, 757-765. DOI: 10.1016/j.brat.2008.02.007.

Seeliger, H., Harendza, S. (2017). Is perfect good? Dimensions of perfectionism in newly admitted medical students. *BMC Medical Educ*ation, *17*, 206.

Shafran, R., Cooper, Z., Fairburn, C.G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive- behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy, 40*, 773-791.

Slaney, R.B., Rice, K.G., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J.S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *34*, 130-145.

Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism. An introduction. W: J. Stoeber (red.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (ss. 3-16). London: Routledge.

Stoltz, K., Ashby, J.S. (2007). Perfectionism and lifestyle: Personality differences among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *The Journal of Individual Psychology*, *63 (4)*, 414-423. DOI: 10.1377/hlthaff.21.1.

Taylor, E.P., Couper, R., Butler, C.M. (2017). Adolescent perfectionism: Structural features of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale and correlates with attachment and psychopathology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 90 (4)*, 686-704. DOI: 10.1111/papt.12133.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.301.311

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 6.12.2021 r. – przyjęty: 21.12.2021 r.

Paulina PERET-DRĄŻEWSKA*

Popularyzacja wiedzy na temat specyfiki rozwojowej okresu adolescencji w środowisku rodzinnym

Popularization of knowledge on the development specifications of adolescence in the family environment

Abstrakt

Wprowadzenie. Okres adolescencji to czas zmian dokonujących się w wielu wymiarach życia młodego człowieka. Jedną z nich są przeobrażenia w funkcjonowaniu w środowisku rodzinnym, czego wynikiem jest konieczność ponownej refleksji nad relacjami rodzic – nastolatek. Zadanie to stoi głównie po stronie osób dorosłych. Istotna wydaje się zatem znajomość psychospołecznych mechanizmów oraz zadań rozwojowych okresu adolescencji.

Cel. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność popularyzacji wiedzy na temat specyfiki rozwojowej okresu adolescencji w środowisku rodzinnym.

Materiały i metody. W pracy przedstawiono rozważania teoretyczne oscylujące wokół psychospołecznej charakterystyki okresu młodości oraz dokonano analizy potrzeby popularyzacji wiedzy na temat specyfiki rozwojowej okresu adolescencji w środowisku rodzinnym.

Wyniki. Podkreślona w artykule potrzeba świadomości wagi niniejszej problematyki wśród pedagogów może stanowić przyczynek do dalszych eksploracji naukowo-badaw-

* **e-mail: pperet@amu.edu.pl**
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of sociopedagogical problems of Youth, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: ID 0000-0002-9228-4009

czych oraz działań praktycznych zmierzających do rozwoju relacji pomiędzy nastolatkami a rodzicami.

Słowa kluczowe: młodzież, wychowanie, rozwój, rodzina.

Abstrakt
Introduction. The period of adolescence is a time of changes taking place on many dimensions of the functioning of young people. One of them is transformations in functioning in the family environment, which results from the need to realign parent-adolescent relationships. This task is mainly on the side of adults. Therefore, it seems important in this respect to know the psychosocial mechanisms and developmental tasks of the adolescence period.
Aim. The aim of the article is to draw attention to the need to popularize knowledge about the developmental specificity of adolescence in the family environment.
Materials and methods. The paper presents theoretical considerations around the psychosocial characteristics of the period of youth and an analysis of the need to popularize knowledge about the developmental specificity of adolescence in the family environment.
Results. The need for awareness of the importance of this issue among educators, highlighted in the article, may be a contribution to further scientific and research exploration and practical animal activities to aid the development of relations between the teenager and the parent.

Keywords: youth, upbringing, development, family.

Wprowadzenie

Młodość to czas ważny. Młodość to czas inny. Specyfika okresu adolescencji oraz istotność procesów wtedy zachodzących powinny być tematem analiz podejmowanych w środowisku rodzinnym młodych osób.

Wspólna przestrzeń do dyskusji, inspirujących refleksji, wymiany opinii i doświadczeń pomiędzy osobami przeżywającymi młodość a osobami im towarzyszącymi, w szczególności w środowisku rodzinnym, jest znaczącym krokiem ku wzmocnieniu relacji międzypokoleniowych. Cel tego typu przedsięwzięć to uświadomienie młodym psychorozwojowej istoty adolescencji, czyli popularyzacja wśród nich psychospołecznej charakterystyki tego okresu, co zapewne ułatwi młodzieży okres przejścia z dzieciństwa do dorosłości. Z kolei członkowie rodziny adolescentów powinni mieć świadomość zmian, które zaszły w systemie rodzinnym. Wynikają one z przejścia od statusu dziecka do statusu osoby dorastającej, co wymaga pewnych przekształceń w wielu relacjach, np. rodzic – dziecko.

Wspólna analiza zagadnień dotyczących adolescencji powinna być podstawą psychoedukacji rodzin w zakresie relacji z nastolatkami. Musi ona służyć „odczarowaniu młodości", czyli ukazaniu rzetelnych informacji pozbawionych stereotypowych opinii, a także dążyć do pokonania lęków i obaw związanych z oczekiwaniami stawianymi młodym.

Zrozumieć znaczy lepiej działać. Zatem jeśli młodzi lepiej zrozumieją młodość, to będą ją lepiej jakościowo przeżywać – skupią się bardziej na jej istocie, czyli realizacji zadań rozwojowych przynależnych do tego okresu niż na obawach i lękach stereotypowo mu przypisywanych. Jeśli dorośli członkowie rodziny adolescenta zrozumieją specyfikę rozwoju tego etapu, wówczas łatwiej stworzą przestrzeń rodzinną, która będzie wspierała rozwój.

Cele psychoedukacyjne popularyzacji wiedzy na temat adolescencji to m.in. podążanie za potrzebami młodych, wsłuchanie się w ich głos – znaczący dla systemu społecznego, zwrócenie uwagi na ich indywidualność, unikatowość oraz grupową, pokoleniową moc sprawczą. Ważne są zatem wzajemne relacje, bycie razem, czas na dyskusję, wymiana poglądów, opinii spostrzeżeń z różnych perspektyw. Istotne jest również wyposażenie młodych w szereg uniwersalnych kompetencji służących wzmacnianiu ich poczucia własnej wartości, poczucia sprawstwa, samoakceptacji, efektywnej komunikacji z innymi.

Specyfika rozwojowa okresu adolescencji

Adolescencja to faza przejściowa pomiędzy dzieciństwem a dorosłością oraz okres nabywania kompetencji osoby dorosłej. Z tych powodów pojawia się szereg trudności w przeżywaniu tego czasu, który jest odrębnym, specyficznym, autonomicznym fragmentem młodości.

Młodość, która znajduje się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, jest rozumiana na dwa sposoby: jako rozdarcie między dwoma etapami rozwoju człowieka, różnorodnymi pod względem zadań rozwojowych (dzieciństwo i dorosłość) oraz jako usytuowanie na rozdrożu, często pomiędzy sprzecznymi czynnikami wewnętrznymi jednostki, a więc jej predyspozycjami osobowościowymi a czynnikami zewnętrznymi, czyli instytucjami i naciskami społecznymi (Oleniacz, 2005, s. 90).

Na podstawie tej koncepcji adolescencji Małgorzata Oleniacz wyróżniła trzy sposoby przeżywania młodości, które mogą stanowić podetapy tego okresu życia człowieka. Młodość według autorki ma następujące oblicza: dziecinne, dorosłe oraz pełne. Ten bardzo przejrzysty podział wydaje się trafną klasyfikacją, która jasno charakteryzuje różnorodne odcienie okresu adolescencji. Młodość dziecinna, czyli jej początkowy etap (gdyż jest to zjawisko procesualne, sekwencyjne), odznacza się przewagą cech typowych dla dzieciństwa, takich jak zależność od innych, brak samodzielności, brak odpowiedzialności za siebie i innych, skupienie się na sobie, bierność, brak nastawienia perspektywicznego bądź idealistyczne nastawienie do przyszłości, koncentrowanie się na teraźniejszości, postawa hedonistyczna. W kolejnym etapie przeżywania młodości – jej dorosłego oblicza – człowiek nabywa

kompetencji ponoszenia odpowiedzialności za siebie, przejawia postawy aktywności, podejmuje szereg ról typowych dla dorosłości, potrafi racjonalnie analizować sytuację, ma wysoki poziom samoświadomości i samoakceptacji, aspiracje edukacyjne, określa plany na przyszłość, zdobywa zdolność do budowania intymnych związków. Następnym stanem jest młodość pełna, a osoby ją przeżywające to „ludzie z zapałem, entuzjazmem, ludzie kreatywni, otwarci, energiczni, zaangażowani, pełni nadziei, wiary, pragnący zmieniać świat, ale też refleksyjni i odpowiedzialni" (tamże, ss. 91-92).

Adolescencja oznacza wzrastanie ku dojrzałości, rozumiane jako „okres przemian w życiu człowieka, które z dzieciństwa prowadzą go ku dorosłości" (Obuchowska, 2004, s.163). Szczególnie podkreśla to Daniel J. Levinson. Wyróżnił on trzy etapy rozwoju człowieka, z których każdy określa rodzaj nabywanych kompetencji. Młodość to okres przejściowy pomiędzy erą przeddorosłości a dorosłości (tamże, ss. 218-223). W zależności od teorii rozwoju człowieka, okres adolescencji ma miejsce między 10. a 20. rokiem życia. Są to przybliżone ramy, ponieważ nie sposób dokładnie określić tego wieku. Wynika to z jednostkowego i zadaniowego charakteru rozwoju człowieka oraz różnorodności koncepcji rozwojowych, które różnie określają czas trwania poszczególnych etapów. Erik H. Erikson zauważył szeroką rozpiętość granic wiekowych adolescencji i jej zmienny charakter zarówno w ujęciu jakościowym, jak też ilościowym i podzielił ten etap na dwa podetapy: wczesną adolescencję (wiek dorastania, pomiędzy około 13. a 17. rokiem życia, czas wzmożonych zmian w rozwoju psychoseksualnym i biologicznym) oraz późną adolescencję (młodzieńczość, pomiędzy około 18. a 22. rokiem życia, kiedy uwydatniają się zmiany w rozwoju psychospołecznym).

Warto zaznaczyć, że młodość nie jest etapem autonomicznym, ponieważ niemal wszystkie cechy reprezentatywne tego okresu są ukierunkowane na osiągnięcie dojrzałości, a z drugiej strony możliwe jest również posiadanie cech charakterystycznych dla dzieciństwa. Zatem można powiedzieć, że etap „pomiędzy" (dzieciństwem a dorosłością), czyli adolescencja, postrzegana jest stereotypowo jako przestrzeń „pusta", ponieważ albo dana jednostka ma szereg cech przynależnych do dzieciństwa (wówczas postrzegamy daną osobę jako dziecko) albo do dorosłości (wówczas nadajemy jej status osoby dorosłej). Natomiast dorośli często nie uwzględniają statusu adolescencji, ponieważ patrzą na nastolatków albo przez pryzmat dzieciństwa, albo dorosłości. Generuje to szereg nieporozumień oraz trudności w samookreśleniu pozycji tego etapu rozwojowego.

Status „bycia pomiędzy" dzieciństwem a dorosłością nierzadko jest przyczyną antagonistycznych odczuć, potrzeb i pragnień adolescentów. Lucyna Bakiera tłumaczy, że:

> sprzeczność ta rodzi szereg trudności związanych z przejściem z fazy zależności od dorosłych do dorosłości, w której pożądana jest niezależność. Dorastający przestaje być dzieckiem, ale nie jest jeszcze dorosłym. Jego potrzeby stają się coraz bardziej podobne do potrzeb osób dorosłych, natomiast możliwości ich zaspokajania są ograniczone. Od młodzieży oczekuje się zachowań już niedziecięcych, ale jednocześnie hamuje się próby podejmowania przez nastolatków działań w pełni samodzielnych, do których prawo mają jedynie dorośli (Bakiera, 2009, ss. 14-15).

Taki sposób postrzegania młodych jest niekorzystny dla rozwoju i relacji z dorosłymi, ponieważ ich postrzeganie młodzieży jest pełne sprzeczności, co staje się źródłem napięć w przeżywaniu własnej młodości.

Jednym z głównych zadań rozwojowych okresu adolescencji jest kształtowanie własnej tożsamości. Wiąże się to z szeregiem istotnych zmian i procesów zachodzących w tym czasie, które prowadzą do osiągnięcia dojrzałości osobowej oraz społecznej. Rozstrzygnięcia znaczące dla dalszego rozwoju, dotyczące natury własnego ja, takie jak: „kim jestem?", „kim nie jestem?", „kim chciał(a)bym być?", są podstawą pomocną w radzeniu sobie z kryzysem tożsamości w okresie adolescencji. Eksploracja rzeczywistości oraz podejmowanie zobowiązań prowadzące do rozwoju samoświadomości, samoakceptacji, wyodrębnienia podobieństw i różnic wobec innych oraz do umiejętności podejmowania decyzji to procesy, na których opiera się istota psychospołecznego rysu adolescencji. Rzutują one na dalsze losy jednostki w dorosłości. Ważne jest zatem wspieranie młodych w niełatwej drodze do osiągnięcia dojrzałej tożsamości.

Krąg przynależności do różnego rodzaju grup społecznych, rozszerzający się w okresie adolescencji, większa ilość pełnionych ról społecznych, zmiana charakteru (współ)działania z innymi (zarówno z rówieśnikami, jak też z dorosłymi) sprawiają, że w młodości powstaje nowa jakość relacji interpersonalnych, co sprawia, że człowiek musi pracować nad sztuką komunikacji z innymi. Nabywanie oraz wzmacnianie kompetencji w zakresie skutecznego i efektywnego porozumiewania się może wspomóc młodych w nawiązaniu satysfakcjonujących relacji (z rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami, partnerami), które są tak istotne w czasie adolescencji.

Obecne przemiany społeczno-kulturowe, oparte na procesach globalizacyjnych, nie pozostają bez znaczenia dla jakości przeżywania codzienności przez młode pokolenie. Znajduje się ono pod przemożnym wpływem współczesnych trendów, takich jak: konsumpcjonizm, mediatyzacja, popkultura. Wskazane są zatem analizy i szczegółowe dookreślenia na ten temat, ponieważ pozwolą one wnikliwiej zrozumieć specyfikę powiązań młodzieży i jej codziennych losów z istniejącymi warunkami społeczno-kulturowymi.

Warto podkreślić, że adolescencja to szereg zmian dokonujących się na podłożu biologicznym, psychologicznym, społecznym, jak również kulturowym. Są one bardzo istotne, ponieważ wiążą się z nabywaniem przez organizm nowych funkcji biologicznych oraz psychospołecznych. Z tego względu młodość, kiedy to zdobywa się kolejne kompetencje, jest niezmiernie istotnym okresem rozwojowym, który ma wpływ na dalszy bieg życia. W początkowym etapie okresu dojrzewania uwydatnia się rozwój biologiczny, mający na celu osiągnięcie zdolności do pełnienia wszystkich funkcji organizmu, łącznie z prokreacyjną. Fizjologiczne procesy, które wpływają na wygląd, budowę i czynności ciała, oraz zmiany w gospodarce hormonalnej w niebagatelny sposób oddziałują na pozostałe obszary wzrostu w wymiarze psychospołecznym. Zatem podczas analizy psychospołecznego rozwoju młodzieży należy mieć na uwadze również wymiar biologiczny.

Fizjologiczne zmiany w budowie oraz czynnościach ciała wpływają na postrzeganie swojej osoby w sensie psychologicznym oraz na emocjonalne funkcjonowanie młodych ludzi. Widoczne są powiązania pomiędzy poszczególnymi obszarami rozwoju człowieka w biegu życia. Jednostki rozwijają się pod wpływem nacisków biologicznych oraz społecznych i wykształcają nowe kompetencje z wykorzystaniem umiejętności nabytych wcześniej. Zmiana ujmowana jest jako następstwo rozbieżności pomiędzy trzema elementami składowymi osobowości (*id*, *ego*, *superego*). Dokonuje się ona w powiązaniu między aspektami: biologicznym, psychologicznym i społecznym, w ten sposób, że zmiana w jednym z tych obszarów niesie za sobą zmianę w pozostałych (Brzezińska, 2004, s. 227). Irena Obuchowska twierdzi, że podczas tego etapu człowiek zdobywa zdolność do dawania nowego życia na skutek rozwoju fizycznego, szczególnie postępującego w okresie wczesnej adolescencji. Drugą zdolnością, którą powinien posiąść nastolatek, jest umiejętność samodzielnego kształtowania własnego życia. Realizuje się ona w okresie późnej adolescencji, w wyniku zmian psychospołecznych (Obuchowska, 2004, s. 166). Rozważania zaprezentowane poniżej będą dotyczyć problematyki rozwoju psychospołecznego w okresie adolescencji.

W obszarze psychospołecznym rozwój jest wynikiem nacisków ze strony zmieniającego się funkcjonowania fizjologicznego (*soma*), społeczeństwa (*polis*) oraz obszaru *psyche*. Jest to chęć wykorzystania kompetencji nabytych wcześniej. Naciski, które odczuwa człowiek ze strony tych trzech sfer, prowadzą do napięcia wynikającego z nieumiejętności poradzenia sobie z zadaniami narzucanymi przez triadę *soma – polis – psyche*. Skutkuje to pogorszeniem się jakości funkcjonowania jednostki i doświadczaniem konfliktów wewnętrznych, co określa się mianem kryzysu rozwojowego. To doświadczenie uruchamia konieczność nabywania nowych kompetencji, z czego wynika realizacja kolejnych zadań rozwojowych przy wsparciu obszaru *soma* (gotowość biologiczna), *psyche*

(internalizacja wcześniejszych zmian rozwojowych) oraz *polis* (pomoc otoczenia społecznego).

Teoria kryzysów jako napędu przemian rozwojowych jest główną ideą koncepcji rozwoju człowieka w ujęciu Lwa S. Wygotskiego. Bieg życia ujmowany jest jako przeplatanie się okresów stabilnych i kryzysowych. Istotne są te drugie, „charakteryzujące się znaczną reorganizacją sposobu funkcjonowania dziecka, jego osobowości i relacji z otoczeniem społecznym. Zmiany te są fundamentalne i przełomowe, stanowią punkty zwrotne w przebiegu rozwoju jednostki" (Brzezińska, 2004, s. 224). Według L. S. Wygotskiego w okresie adolescencji jednostka przechodzi przez kryzys około 12. lub 13. roku życia. Jest on wynikiem dojrzewania biologicznego niosącego za sobą następujące konsekwencje: „spadek osiągnięć, pogorszenie sprawności myślenia, osłabienie zainteresowań, niższa gotowość do pracy, negatywizm i silnie ujawniany sprzeciw, dezorganizacja stosunków z otoczeniem" (tamże, s. 225). Kolejny moment kryzysowy następuje w okolicach 17. lub 18. roku życia. Jest on związany dorastaniem psychospołecznym.

Podczas analizy zmian rozwojowych zachodzących w okresie młodości nie można pominąć przekształceń neuronalnych związanych z rozwojem mózgu. Biologiczne procesy przeobrażeń strukturalnych i funkcjonalnych w mózgu wpływają na funkcjonowanie emocjonalno-psychiczne w adolescencji w niemal każdym obszarze życia, łącznie z tym, który dotyczy relacji z innymi. Warto w tym miejscu przytoczyć tezę, której autorem jest Daniel J. Siegel. W przedstawionych zmianach neurobiologicznych dostrzega on potencjał dorastania. Autor podkreśla, że: „nastoletni mózg podlega przebudowie, pod wpływem której rodzi się ogromny potencjał wykraczający znacznie poza »niedojrzałe« lub nierozważne zachowania. To właśnie w tym okresie pojawia się intensywna emocjonalność, zaangażowanie społeczne, a także potrzeba nowości i twórczych eksploracji, dzięki którym dorastający człowiek może prowadzić w pełni satysfakcjonujące życie" (Siegel, 2016, s. 9). Rozwój mózgu oraz ośrodkowego układu nerwowego nie pozostaje również bez znaczenia dla relacji na linii dorosły – nastolatek. Znakomicie tłumaczy to Marek Kaczmarzyk: „mózg osoby nastoletniej to mózg w trakcie tworzenia, a jej zachowania, reakcje i kompetencje są wypadkową czynników wynikających z aktualnego etapu rozwoju. My, ludzie dorośli, posiadacze »produktu finalnego«, musimy popatrzeć na nastolatków z odpowiedniej perspektywy, a wiedza na temat dynamiki i następstw reorganizacji dojrzewającego mózgu może nam to znacznie ułatwić" (Kaczmarzyk, 2017, s. 68). Dobrze jest zatem nabyć wiedzę o neurobiologicznym rozwoju w okresie adolescencji, pozwoli to bowiem zrozumieć przyczynę różnych zachowań, często irracjonalnych w naszych dorosłych oczach. Mogą być one spowodowane przez mechanizmy zachodzące w mózgu oraz ośrodkowym układzie nerwowym. Podkreśla to M. Kaczmarzyk:

> jedną z przyczyn tak niezrozumiałego zachowania jest etap rozwoju ośrodkowego układu nerwowego, przez który właśnie przechodzi nastolatek. Potrzeba mu czasu, żeby dojrzeć. Bezpiecznej przestrzeni i zrozumienia. Kiedy mózgi dojrzeją, zyskują wiele, ale tracą zdolność do funkcjonowania w stanie niedojrzałym. Nie potrafią także symulować własnej niedojrzałości. Dlatego przyglądając się wyczynom nastolatków, widzimy w nich dorosłych o złej woli (tamże, s. 171).

Teza ta znakomicie tłumaczy konflikty międzypokoleniowe oraz trudności w relacjach na linii nastolatek – dorosły.

Okres adolescencji można określić jako czas uczenia się bycia dorosłym, kształtowania cech konstytutywnych dorosłości (m.in. podejmowanie odpowiedzialności za siebie i innych), nabywania kompetencji. Dorastamy i dojrzewamy do dorosłości. W tym wyrażeniu widać wyraźne ukierunkowanie zadań rozwojowych młodości na następny etap rozwojowy. Młodość jest bardzo powiązana z dorosłością, ponieważ stanowi moment uczenia się jej. „Efektem finalnym" adolescencji ma być ukształtowanie się cech dorosłości i prawdziwe jej doświadczanie. Związane jest to również z przyzwoleniem społecznym na odroczenie wejścia w dorosłość, czyli z kategorią moratorium psychospołecznego, wyodrębnioną przez E. Eriksona (Erikson, 2004). Moratorium psychospołeczne stanowi swoistą przestrzeń do wypróbowywania się w dorosłych rolach społecznych ze „spadochronem" chroniącym przed ewentualnymi konsekwencjami działań. W okresie młodości niezbędna jest eksploracja, poszukiwanie, popełnianie błędów i wyciąganie wniosków z lekcji dorosłości przeżytych osobiście. Służy to rozwojowi tożsamości osiągniętej, czyli dojrzałej (jak ujmuje to James Marcia) (Brzezińska, 2004). Warto w tym miejscu odnieść się do kategorii stającej się dorosłości, którą przedstawił Jeffrey J. Arnett (Lipska, Zagórska, 2011). Jej konstytutywną cechą jest odroczenie realizacji zadań przynależnych do dorosłości, takich jak: założenie rodziny, podjęcie pracy, niezależność ekonomiczna. Etap stającej się dorosłości jest ukierunkowany w przyszłość, ponieważ dotyczy on zjawisk i procesów przypisanych właśnie dorosłości, a jeszcze nie realizowanych.

O potrzebie pedagogizacji dorosłych, czyli o młodych do dorosłych

Adolescencja jako wielowymiarowa kategoria teoretyczna wymaga podjęcia badań zmierzających do jej wyjaśnienia. Punktem wyjścia dla rozważań nad młodzieżą jest psychospołeczna analiza etapu rozwojowego, na którym znajdują się młodzi ludzie. Przybliżenie tła teoretycznego z zakresu psychologii rozwoju człowieka i neurobiologii umożliwi zrozumienie wagi okresu adolescencji dla dalszego życia jednostki oraz dla kształtowania przestrzeni społeczno-kulturowej. Bez uznania tego okresu

za wyjątkowy pod wieloma względami wręcz niemożliwa staje się analiza wszelkiej problematyki dotyczącej młodzieży, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym.

Istnieje wyraźna trudność w prawidłowym uchwyceniu specyfiki adolescencji polegającej na byciu pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Dlatego też zapewnienie młodych, że „to, co teraz czujesz, jest ok, bo wynika ze specyfiki młodości, którą aktualnie przeżywasz", jest tak istotnym zadaniem dla dorosłych, którzy wspierają młodzież w środowisku rodzinnym. Rozumiejące, akceptujące towarzyszenie ludziom w ich drodze do dorosłości to klucz do dobrego dialogu międzygeneracyjnego oraz lepszego dobrostanu psychicznego obu stron, zarówno młodych, jak też starszych. Dlatego też konieczna wydaje się potrzeba pedagogizacji dorosłych, którzy mają w swoim otoczeniu bliskie osoby, które są na tym etapie.

Warto podkreślić, że nie można za kogoś przeżyć młodości, tak samo, jak nie da się kogoś zupełnie ustrzec przed błędami tego czasu. Każdy jest jednostką unikalną, niepowtarzalną, z własnym bagażem doświadczeń i oczekiwań, indywidualnym rozwojowym „rozkładem jazdy", więc każdy własnymi ścieżkami wkracza na drogę do dojrzałości. Adolescenci na „poligonie dorosłości" potrzebują od starszych zaufania, autonomii w podejmowaniu decyzji oraz niezależności w działaniu, ponieważ tylko takie warunki sprawią, że młodzi doświadczą tych ćwiczeń w byciu dorosłym. Uaktywniona zostanie wówczas ich wiara we własną moc sprawczą. Aby wspomóc nastolatki w okresie tranzycji z dzieciństwa do dorosłości nie potrzeba wiele, wystarczy świadomość specyfiki okresu adolescencji, zgoda na ów stan, rozumiejąca, czasem „cicha" obecność zapewniająca młodych o ich akceptacji i gotowości do partnerskiej współpracy. Akceptująca i partnerska obecność zaufanej osoby dorosłej, czasem nawet tylko ta fizyczna, jest istotnym czynnikiem wzmacniającym kompetencje silnej psychiki nastolatka. Zwracają na to uwagę Daniel J. Siegel oraz Tina P. Bryson, którzy piszą do opiekunów: „jest jedna rzecz, którą możecie zrobić zawsze, i to najlepsza ze wszystkich. Zamiast się martwić albo dążyć do ideału, który po prostu nie istnieje, po prostu bądźcie obecni. W byciu obecnym chodzi dokładnie o to, o czym myślicie. Chodzi o to, by być obecnym fizycznie przy dzieciach, a także o to, by zapewniać im obecność w sensie psychicznym" (Siegel, Bryson, 2020).

Wspomagać czasem oznacza tylko „nie przeszkadzać", zaufać biegowi zdarzeń i mocy sprawczej oraz kompetencjom osób, których sprawa dotyczy.. Dla opiekunów rola towarzysza – partnera w nabywaniu przez młodych kompetencji osób dorosłych nie zawsze przychodzi łatwo. Tendencja do moralizowania, oceniania, porównywania to rodzaje barier relacyjnych, nad którymi powinniśmy poczynić refleksję – czy warto?

Z pomocą przychodzi cały szereg wskazówek, inspiracji, refleksyjnych myśli, a nawet narzędzi gotowych do zastosowania, których celem jest nawiązanie zdrowych relacji, satysfakcjonujących obie strony . Jednym z tego typu rozwiązań jest

propozycja Jespera Juula, który dorosłego (w tym przypadku rodzica/opiekuna), który towarzyszy adolescentom, określił mianem *sparingpartnera* (Juul, 2014). Jest to relacja, w której osoba stawia podczas treningu (w tym przypadku treningu przed realiami życia w dorosłości) maksymalny opór w celu przećwiczenia jak największej ilości wariantów, które czekają w prawdziwym życiu, jednocześnie stara się minimalizować szkody wyrządzone partnerowi podczas tego treningu. Rolą dorosłych jest więc zmiana charakteru tych relacji na partnerskie, uczące odpowiedzialności, wspierające i maksymalnie przygotowujące do samodzielnego życia.

> `Warto również pamiętać, jak tłumaczy M. Kaczmarzyk, że:
> są rzeczy, których dorosły opiekun (nauczyciel, rodzic, wychowawca) po prostu nie powinien oczekiwać od swojego podopiecznego, nie mówiąc już o jakimkolwiek stawianiu warunków w tym zakresie. Zdrowy i typowy nastolatek nie przyjmie za pewne i jedynie słuszne zdania dorosłego, nawet jeśli może mu to zaoszczędzić kosztownych prób i niebezpiecznych błędów. Nie będzie skłonny wierzyć w rozwiązania, które podsuwają mu dorośli, a na próby przekonania go do takich koncepcji zareaguje nieufnością i przekorą o sile proporcjonalnej do stanowczości opiekunów (Kaczmarzyk 2017, s. 170).

Zakończenie

W świetle nieustannie kreowanego kultu młodości i przedłużania się etapu adolescencji, przy jednoczesnych trudnościach w zrozumieniu jego psychosocjopedagogicznej istoty, wskazane jest rozpowszechnienie wiedzy na ten temat w środowisku rodzinnym nastolatka. Znacząca wydaje się postawa osób dorosłych – ważnych dla niego i mu towarzyszących. Warto zatem rozpowszechniać wśród nich wiedzę na temat psychospołecznej charakterystyki okresu adolescencji. Jest to podstawa, która pomoże w zrozumieniu sytuacji młodych.

Jako zakończenie oraz wniosek końcowy z analiz przedstawionych w tekście niech posłużą słowa Przemysława Staronia skierowane do dorosłych w kontekście relacji z nastolatkami:

Starajcie się opisywać. Wyjaśniać zachowanie. Rozumieć motywy. Słuchać tego, co człowiek mówi, i tego, czego nie mówi. Oglądać to, co oglądają młodzi, i czytać to, co oni czytają. A gdy się da, robić to wspólnie z nimi. Pamiętać, że akceptacja osoby nie jest jednoznaczna z aprobatą jej konkretnych czynów. Te czyny, które trudno zaaprobować, wynikają często z poczucia braku akceptacji. Te czyny są krzykiem. Krzykiem o miłość (Staroń, 2020, s. 17).

Bibliografia

Bakiera, L. (2009). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Brzezińska, A. (2004). *Społeczna psychologia rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Juul, J. (2014). *Nastolatki: Kiedy kończy się wychowanie?*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.

Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów: O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.

Lipska, A., Zagórska, W. (2011). „Stająca się dorosłość" w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia rozwojowa, 16(1),* 9-21.

Obuchowska, I. (2004). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 163-201).Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Oleniacz, M. (2005). *Przeżywanie młodości: Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Siegel, D. J. (2016). *Burza w mózgu nastolatka: Potencjał okresu dorastania.* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.

Siegel, D.J., Bryson, T.P.(2020). *Potęga obecności: Jak obecność rodziców wpływa na to, kim stają się nasze dzieci, i kształtuje rozwój ich mózgów*. Warszawa: Mamania.

Staroń, P. (2020). *Szkoła bohaterek i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.311.331

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 4.11.2021 r. – przyjęty: 8.12.2021 r.

Ewa MUSZYŃSKA*

Przyjęcie do rodziny zastępczej jako krytyczne wydarzenie w życiu dziecka

Admission to a foster family as a critical event in a child's life

Abstrakt

Wprowadzenie. Przyjęcie do rodziny zastępczej można uznać za krytyczne wydarzenie w życiu dziecka z uwagi za zakres i charakter trudności, jakich ono doświadcza.

Cel. Celem artykułu jest analiza doświadczeń dziecka przyjętego do rodziny zastępczej w świetle teorii krytycznych wydarzeń życiowych.

Materiały i metody. W przygotowaniu tekstu tego artykułu posłużono się analizą literatury przedmiotu.

Wyniki. Trudności doświadczane przez dziecko rozpoczynające ten etap swego życia, w którym funkcjonuje w rodzinie zastępczej, to przede wszystkim naruszające poczucie bezpieczeństwa, radykalne zmiany środowiska rodzinnego, szkolnego i lokalnego, utrata codziennych interakcji ze znanymi osobami i konieczność nawiązywania nowych. Dla emocjonalnych i behawioralnych reakcji dziecka na wydarzenie, jakim jest przyjęcie go do rodziny zastępczej, szczególne znaczenie ma jego poznawcze ustosunkowanie się do tego wydarzenia, jego przyczyn i skutków.

Wnioski. Dla pełnego zrozumienia sytuacji dziecka i skutecznego wsparcia, niezbędna jest trafna diagnoza sposobu doświadczania przez dziecko wydarzenia, jakim jest przyjęcie do rodziny zastępczej, jak również deficytów i zasobów jakimi ono dysponuje. Głównym zada-

* **e-mail: ewamusz@amu.edu.pl**
Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Upbringing and Care Pedagogy, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-003-3262-758

niem opiekunów dziecka jest budowanie środowiska dającego mu poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Realizacja tego zadania powinna dokonywać się w ścisłej współpracy z instytucjami i osobami zaangażowanymi w organizację pieczy zastępczej. Ważna jest także współpraca z osobami z najbliższych dziecku środowisk: rodziny biologicznej oraz szkoły.

***Słowa kluczowe*:** krytyczne wydarzenie życiowe, rodzina zastępcza, trudności, wsparcie społeczne.

Abstract
Introduction. Admission to a foster family may be considered a critical event in a child's life due to the extent and nature of the difficulties they experience.
Aim. This article aims to analyse the experiences of a child admitted to a foster family, in the context of the theory of critical life events.
Materials and methods. This article is based on a subject literature review.
Results. The difficulties experienced by the child beginning a new stage in their life – living in foster care include, first of all, radical changes in the family, school, and local community environments that violate the child's sense of security, the loss of daily interactions with people that the child is familiar with, and the resulting need to make new relationships. A child's cognitive attitude to the event of being taken in by a foster family, with its causes and effects, has a particular importance for their reactions (emotional, and behavioural) to it.
Conclusions. In order to fully understand the child's situation and provide effective support, it is necessary to accurately assess the way they experience being admitted to a foster family, as well as their personal resources and deficits. The main task of a child's guardian is to create an environment that gives them a sense of security and belonging. The implementation of this task should be conducted in close cooperation with the institutions and people involved in the management of foster care. It is also important to cooperate with people from the environments closest to the child: their biological family, and school.

Keywords: critical life event, foster family, difficulties, social support.

Wprowadzenie

W artykule tym zamierzam zwrócić uwagę na wydarzenie, jakim jest dla dziecka przyjęcie go do rodziny zastępczej[1] w ujęciu jednej ze współczesnych teorii rozwoju, a mianowicie teorii krytycznych wydarzeń życiowych. Celem podejmowanej analizy jest doprowadzenie do wniosków istotnych dla praktyki wspierania dziecka i opieki nad nim.

Teoria krytycznych wydarzeń życiowych jest jedną z biograficznych teorii/koncepcji rozwoju człowieka w ciągu całego życia. Jej zwolennicy przyjmują, że życie człowieka i jego rozwój psychiczny wyznaczane są przez zdarzenia, w których uczestniczy i które dzieją się wokół niego. Jak twierdzą twórcy i kontynuatorzy wspomnianej teorii, obok błahych, nieistotnych zdarzeń, pojawiają się w życiu również takie, które odgrywają w nim rolę znaczącą. Zatrzymują one dotychczasową aktyw-

[1] Sformułowanie „przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej" zastępuje tu stosowane w przepisach prawa sformułowanie „umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej".

ność, wymuszają nowe zachowania, a w pamięci zapisują się jako punkty kluczowe, oddzielające poszczególne jego etapy.

Wydarzenie krytyczne jest swoistym rodzajem sytuacji trudnej. Podobnie jak ona, wywołuje stres z wszystkimi jego następstwami. Tym, co zasadniczo różni takie wydarzenie od innych, jest taki poziom nasilenia stresu, że dotąd stosowane sposoby radzenia sobie z nim okazują się niewystarczające lub bezużyteczne. Pojawiają się wówczas nowe, zwykle bardzo silne, potrzeby oraz niezbędne staje się rozwinięcie nieposiadanych wcześniej sprawności (Sęk, 2004). Wystąpienie wydarzenia krytycznego może wywoływać zaburzenia w sferze psychiki[2], jak również w obszarze funkcjonowania somatycznego (Sęk, 2004). Ryzyko negatywnych konsekwencji takiego wydarzenia jest tym większe, im:

– bardziej stresujące jest doświadczane wydarzenie (w związku np. ze stratą wysoko cenionych wartości),
– więcej sfer życia dotyczy,
– większe poczucie bezradności i beznadziejności wywołuje oraz
– bardziej ograniczone są zasoby podmiotu o charakterze kompetencji zaradczych (Sęk, 2001).

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech wydarzenia krytycznego jest zmiana, jaką ze sobą niesie (Sęk, 1999). Trzeba też dodać, że jest ono potencjalnie dwuwartościowe, a subiektywna jego ocena może być pozytywna, negatywna lub ambiwalentna (tamże). Tak więc, wydarzenie krytyczne samo w sobie nie ma żadnego znaku wartości, to podmiot decyduje o jego znaku przez sposób potraktowania go. Ma to istotne znaczenie nie tylko dla samopoczucia jednostki i jej funkcjonowania, ale także dla procesu radzenia sobie ze skutkami danego doświadczenia. Wszystko to sprawia, że wydarzenia krytyczne często zmieniają dotychczasowy bieg życia jednostki i mogą prowadzić do znaczącej reorganizacji dotychczasowej jego linii. Skłoniło to badaczy do bardziej szczegółowych analiz takich zdarzeń, do wyłonienia ich dymensji[3] i taksonomii[4], a przede wszystkim opisu reakcji jednostki na nie (Adamczak, 1992).

Niestety, znakomita większość tych badań dotyczy osób dorosłych[5]. Jedynie nieliczne badania nad krytycznymi wydarzeniami życiowymi starszych dzieci dotyczą

[2] Są nimi np. depresje.

[3] Zaproponowano np. zastosowanie trzech dymensji opisujących zdarzenia życiowe. Są to: dymensje „efektu", dymensje „percepcji" i dymensje „zdarzenia" (za: Adamczak, 1992).

[4] Jedna z taksonomii zdarzeń życiowych oparta jest na prawdopodobieństwie ich wystąpienia skorelowanych z wiekiem i zasięgiem (za Adamczak, 1992).

[5] To zrozumiałe, bowiem biograficzne teorie rozwoju, do których należy teoria krytycznych wydarzeń życiowych, powstały w efekcie zakwestionowania takiego ujmowania rozwoju (rozwoju psychicznego), w którym jest on dochodzeniem do dojrzałości; zaczęto zatem poszukiwać czynników i mechanizmów rozwoju człowieka w okresie dorosłości.

doświadczanych przez nie skutków katastrof naturalnych, wypadków drogowych oraz ciężkich chorób (Ogińska-Bulik, 2013). Natomiast w przypadku małych dzieci znane są przede wszystkim opisy przeżywania przez nie śmierci bliskich osób i rozwodu rodziców (Brett, 1998 i 2013; Keirse, 2005; Beisert, 2000). Do rzadkości należą też publikacje, w których podnoszone jest znaczenie, jakie dla funkcjonowania dziecka ma historia jego życia. Przykładem może tu być praca Juliana Elliotta i Maurice'a Place'a *Dzieci i młodzież w kłopocie* (2000). Autorzy dochodzą do wniosku, że dotychczasowy bieg życia jest jednym z trzech czynników decydujących o funkcjonowaniu dziecka. Twierdzą oni, że „Śmierć rodzica, poważna choroba wśród rodzeństwa, maltretowanie lub zaniedbywanie przez rodziców – te i podobne fakty – wywołują bardzo silne emocjonalne i behawioralne reakcje, które mogą szybko stać się częścią utrwalonych schematów reagowania dziecka" (Elliott, Place, 2000, s. 8).

Wszystkie wyżej przytoczone badania upewniają nas w tym, że wydarzenia krytyczne występują zarówno w życiu dorosłych, jak i dzieci, jakkolwiek sposób ich przeżywania i radzenia sobie z ich skutkami są zdecydowanie odmienne. Ta odmienność wynika przede wszystkim ze związanymi z wiekiem dziecka cechami jego funkcjonowania poznawczego (Elliott, Place, 2000).

Wśród prac dotyczących ważnych dla dziecka wydarzeń brakuje studiów nad doświadczeniami dzieci, w których życiu zachodzi tak zasadnicza zmiana w warunkach opieki, jak przyjęcie do rodziny zastępczej. Nieliczne, jakimi obecnie dysponujemy, odnoszą się zwykle do jakiegoś wybranego aspektu lub wycinka funkcjonowania dziecka. Są wśród nich publikacje ukazujące jego rozwój fizyczny (Łuczak, 1994), funkcjonowanie pod względem emocjonalnym (Menżyk, Satława-Janiec, Pokorski, 2011), nauki w szkole (Gajewska, 2009; Winogrodzka 2007), aktywności w rodzinie (Winogrodzka, 2007) czy wreszcie proces usamodzielniania się (Kwak, 2006).

W przedstawionej poniżej próbie analizy doświadczeń dziecka przyjętego do rodziny zastępczej (ujętej w świetle teorii krytycznych wydarzeń życiowych), zostanie najpierw przedstawiona charakterystyka samego wydarzenia, a następnie omówiony przebieg i uwarunkowania reakcji dziecka na nie. W podsumowaniu pojawią się wnioski, istotne zarówno dla praktyki wspierania dziecka w radzeniu sobie przez nie z doświadczanymi trudnościami, jak i dla sprawowania opieki nad nim.

Przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej - charakterystyka wydarzenia

Opis i analiza wydarzenia, jakim jest przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej i charakterystyka jego stresogenności, muszą być poprzedzone przedstawieniem właściwych temu wydarzeniu regulacji prawnych. Regulacje te (ze wskazaniem stosownych aktów prawnych) zaprezentowane zostały w pracach pod redakcją Marka Andrze-

jewskiego (2010), Marka Andrzejewskiego i in. (2006), Ireny Kleniewskiej (2008), Iwony Sierpowskiej (2006). Poniżej, w dużym skrócie, omówione zostaną kwestie dotyczące wybranych przepisów prawa – tych, które bezpośrednio regulują sytuację dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej.

Podstawą przepisów (jak i innych dokumentów dotyczących m.in. pieczy zastępczej) jest ratyfikowana w 1989 roku (podpisana także przez Polskę) *Konwencja o Prawach Dziecka*. W przedstawionej w Dzienniku Ustaw nr 120, poz. 526 preambule Konwencji czytamy m. in., że „dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia". Jeśli rodzina z różnych powodów nie tworzy takiego środowiska, stwarzając zarazem zagrożenie dla prawidłowego rozwoju dziecka (i przestrzegania wymienionych w Konwencji praw), dziecko może być (na drodze postępowania sądowego lub – znacznie rzadziej - na wniosek rodziców) objęte pieczą zastępczą. Jedną z jej form jest rodzina zastępcza. Zgodnie z Ustawą z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej dziecko może być umieszczone w rodzinie zastępczej trojakiego rodzaju:

– spokrewnionej,
– niezawodowej,

lub

– zawodowej, w tym zawodowej pełniącej funkcję pogotowia rodzinnego i zawodowej specjalistycznej.

Do najważniejszych powodów umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej zalicza się:

– uzależnienie rodziców (alkoholizm, narkomanię),
– bezradność w sprawach opiekuńczo – wychowawczych i zaniedbywanie dziecka,
– przemoc w rodzinie,
– sieroctwo lub półsieroctwo,
– czasowe pozbawienie dziecka opieki specjalistycznej (np. z powodu pobytu rodziców/rodzica w szpitalu, za granicą, w zakładzie karnym itd.).

Odseparowanie dziecka od rodziny biologicznej[6], będące skutkiem umieszczenia w rodzinie zastępczej, nie jest jednak całkowite. Jak głosi artykuł 9, p. 3 wspomnianej wyżej Konwencji: „Państwa – Strony będą szanowały prawo dziecka odseparowanego od jednego lub obojga rodziców do utrzymywania regularnych stosunków osobistych i bezpośrednich kontaktów z obojgiem rodziców, z wyjątkiem przypadków, gdy

[6] Mowa tutaj o dzieciach umieszczonych w rodzinach zastępczych z powodu patologii w rodzinie bądź/i rażącego zaniedbywania dziecka; wówczas można bowiem mówić o odseparowaniu dziecka od rodziny biologicznej.

jest to sprzeczne z najlepiej pojętym interesem dziecka". Zgodnie z przepisami wspomnianej wyżej Ustawy, rodzina zastępcza jest zobowiązana do umożliwienia dziecku kontaktów z rodzicami biologicznymi. Kontakty te mają służyć podtrzymaniu więzi dziecka z rodzicami i sprzyjać reintegracji rodziny. Sprawowanie pieczy nad dzieckiem przez rodzinę zastępczą w założeniu powinno być tymczasowe i kończyć się wraz z unormowaniem sytuacji w rodzinie naturalnej. Temu unormowaniu i zarazem reintegracji rodziny mają służyć (obok wspomnianych wyżej kontaktów dziecka z rodzicami biologicznymi) także różne formy pracy z rodziną (tamże).

Przedstawione wyżej zróżnicowanie rodzin zastępczych, powodów umieszczenia w nich dziecka, jak również wieku dziecka, prowadzą do oczywistego wniosku, że odmienne będą także sytuacje dziecka przyjętego do rodziny zastępczej. W niniejszym artykule ograniczam się do opisu i analizy doświadczeń dzieci wyłącznie w wieku od 4 do 14 lat[7], przyjętych do rodzin zastępczych i ulokowanych w rodzinach spokrewnionych lub niezawodowych[8].

Przystępując do opisu właściwości wydarzenia, jakim jest dla dziecka przyjęcie go do rodziny zastępczej oraz oceny krytyczności tego wydarzenia, zamierzam teraz nieco dokładniej scharakteryzować trudności, napotykane przez takie dzieci.

Podstawową trudnością dziecka (i zarazem taką, która prowadzi do kolejnych trudności, o czym piszę dalej) jest zmiana środowiska, w jakim dotąd żyło. Każda zmiana (nawet zmiana na lepsze) jest bowiem stresująca (Witkin, 2000). Niezależnie od wieku i powodu opuszczenia rodziny biologicznej, dziecko przyjmowane do rodziny zastępczej zmienia środowisko rodzinne i zarazem lokalne. W przypadku umieszczenia go w rodzinie zastępczej niespokrewnionej, wchodzi w środowisko nieznanych mu dotąd osób i nowe, obce otoczenie. Dziecko takie z reguły nie jest całkowicie odseparowane od swej rodziny biologicznej, bowiem nadal utrzymuje z nią jakieś kontakty. Zdaniem niektórych autorów można nawet mówić o równoległym uczestniczeniu przez dziecko w życiu obu tych rodzin (Kalus, 2014).

Dzieci w wieku szkolnym doświadczają nadto zmiany środowiska szkolnego. To bardzo ważna zmiana. Jej znaczenie potwierdzają wyniki badań nad stresem dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ich autorka (Cywińska, 2017) – badając stresujące zdarzenia życiowe dzieci – ustaliła, że jest nim zmiana miejsca zamieszkania i związana z nią zmiana szkoły. Zarówno ta pierwsza, jak i druga zmiana[9] znajdują się

[7] Według danych GUS, w roku 2020, zarówno w rodzinach zastępczych jak i w rodzinnych domach dziecka, najliczniejszą grupę stanowiły dzieci w wieku 7–13 lat (19 354 osoby).

[8] Jak podaje GUS, w końcu 2020 r. wśród rodzin zastępczych rodziny spokrewnione stanowiły 64,6%, rodziny niezawodowe – 29,6%, a rodziny zawodowe – 5,8%.

[9] Umieszczenie dziecka (w wieku szkolnym) w rodzinie zastępczej jest najczęściej zarazem zmianą miejsca zamieszkania i zmianą szkoły.

na liście najbardziej stresujących wydarzeń w znanej taksonomii Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a, uwzględniającej poziom stresogenności różnych wydarzeń (za: Adamczak, 1992). Przywołując teorię systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (za: D. R. Schaffer i K. Kipp, 2015) możemy zatem powiedzieć, że umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej, w mniejszym lub większym stopniu, a czasem całkowicie, zmienia warunki rozwoju, w których dotąd żyło.

Zmiana najbliższego środowiska (rodzinnego, szkolnego, lokalnego) jest dla dziecka poważną trudnością. Wiąże się bowiem nie tylko z utratą codziennych relacji ze znanymi osobami, ale także z koniecznością wejścia w nowe stosunki społeczne i to zarówno w rodzinie, do której dziecko wchodzi, jak i w klasie, do której zaczyna uczęszczać, a także w środowisku lokalnym. Owo nawiązywanie nowych kontaktów i budowanie nowych więzi w rodzinie zastępczej dokonuje się (o czym nie można zapominać) w wyniku wejścia dziecka do istniejącego już systemu rodziny[10]. Jak trafnie zauważa Zofia Waleria Stelmaszuk (2000, s. 112), „wraz z dzieckiem przyjętym pod opiekę wchodzi do nowej rodziny jego historia i problemy". Dodajmy, że może to być wejście do rodziny, w której funkcjonują biologiczne dzieci rodziców zastępczych, co stawia dziecko w obliczu kolejnych trudności, z którymi będzie musiało się zmierzyć. Dzieci te mogą bowiem czuć się zagrożone, zaniedbane, odrzucone i demonstrować negatywne postawy wobec dziecka przyjętego do rodziny (tamże).

Zmiana środowiska to najczęściej także radykalna zmiana warunków codziennego funkcjonowania, otoczenia fizycznego, organizacji dnia, stylu wychowania, w tym także kierowanych wobec dziecka wymagań. Stawia to je w obliczu konieczności dostosowania się do tych nowych warunków.

Z wymienionymi zmianami nieuchronnie wiążą się straty (o czym wspominano wyżej), dziecko doświadcza utraty tego, co dla niego bardzo ważne, bo dotyczy podstawowych potrzeb i wartości. Doświadcza bowiem zerwania codziennych kontaktów z osobami z najbliższej mu rodziny, a w przypadku dziecka w wieku szkolnym – dodatkowo – ważnych dla niego kontaktów z rówieśnikami. Przywołując teorię przywiązania Johna Bowlby'ego (2016) trzeba stwierdzić, że liczba i wielkość tych strat zależne są od rodzaju więzi łączących dziecko z jego rodzicami biologicznymi.

W analizie trudności dziecka przyjętego do rodziny zastępczej należy mieć na uwadze także to, że budowanie nowych więzi i dostosowywanie się do nowych warunków życia odbywa się w warunkach tymczasowości. Dziecko jest świadome możliwości swego powrotu do rodziny biologicznej, nie jest jednak pewne czy to nastąpi i kiedy to się stanie. Zwiększa to stresogenność jego położenia, czego sądy często nie biorą pod uwagę. Anna Krawczak (2021) zarzuca polskim sądom opieszałość i od-

[10] Współcześnie przyjmuje się, że rodzina jest systemem, a więc stanowi integralną strukturę, która nie jest prostą sumą elementów składowych, a zmiana w zakresie jednego elementu pociąga za sobą zmiany w całości funkcjonowania systemu rodzinnego.

wlekanie decyzji o odebraniu rodzicom praw rodzicielskich. Przytaczając wyniki badań Aliny Prusinowskiej-Marek, badaczka szacuje, że ta „tymczasowość" (i związany z nią stres dziecka) średnio trwa aż trzy lata i siedem miesięcy (tamże).

W ocenie poziomu stresogenności wydarzenia, jakim jest przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej uwzględnić trzeba także to, że wydarzenie, o którym mowa, zwykle poprzedzone jest doświadczeniem innego wydarzenia krytycznego[11] lub trudnego (krytycznego) położenia życiowego[12]. Można zatem mówić o częstym kumulowaniu się trudności, przed którymi staje dziecko przyjmowane do rodziny zastępczej. Dotyczy to także przypadków, gdy przyjęcie do rodziny zastępczej jest kolejnym takim wydarzeniem w życiu dziecka. Zdarza się bowiem, że jest ono „przenoszone" z jednej rodziny zastępczej do innej, gdy dotychczasowa nie radzi sobie z wychowywaniem podopiecznego.

Przedstawiony wyżej opis najważniejszych trudności, napotykanych przez dziecko przyjmowane do rodziny zastępczej, uzupełnić trzeba uwagą, że ich rodzaj i zasięg różnią się w zależności od tego, czy dziecko umieszczane jest w rodzinie spokrewnionej, czy też niezawodowej[13]. W przypadku, gdy umieszczenie w rodzinie zastępczej poprzedzone było życiem w rodzinie, w której dziecko doświadczało przemocy lub/i innych form patologii, można mówić o odseparowaniu go od środowiska nie tylko zagrażającego rozwojowi, ale także zdrowiu, a czasem nawet życiu.

Z kolei umieszczenie w rodzinie spokrewnionej, chociaż zwykle minimalizuje zmianę otoczenia, to często naraża dziecko na zbyt bliskie kontakty z rodzicami biologicznymi, a tym samym na ich negatywne wpływy. Często zdarza się bowiem, że dziadkowie, którzy pełnią role rodziców zastępczych, mieszkają w sąsiedztwie rodziców biologicznych, a czasem nawet w tym samym domu (Kleniewska, 2008).

Jak się okazuje, położenie dziecka przyjętego do rodziny zastępczej jest zróżnicowane wskutek pozostających we wzajemnym związku różnorodnych czynników/uwarunkowań. Niezależnie jednak od tego, jego funkcjonowanie i dalszy rozwój mogą być poważnie zagrożone, gdyż w nowych dla siebie warunkach dziecko napotyka szereg trudności w zaspokajaniu swych potrzeb, w tym przede wszystkim potrzeby bezpieczeństwa, emocjonalnych więzi oraz poczucia osobistej wartości potwierdzanej przez czyjąś troskę i miłość. Można zatem przyjąć, że wydarzenie, jakim jest przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej, jest w jego życiu wydarzeniem krytycznym, stawia je w obliczu nowych, dotąd nieznanych trudności, z którymi będzie musiało się zmierzyć. Procesowi zmagania się z tymi trudnościami przyjrzymy się teraz nieco dokładniej.

---

[11] Tak jest wtedy, gdy np. dziecko traci rodziców.

[12] Przykładem może tu być doświadczanie w rodzinie biologicznej przemocy lub zaniedbania.

[13] Jak podano w przypisie nr 11, rodziny spokrewnione stanowią znaczną większość wśród rodzin zastępczych.

Dziecko w obliczu wydarzenia, jakim jest dla niego zmiana rodziny biologicznej na zastępczą

Dla pełnego zrozumienia sytuacji dziecka przyjmowanego do rodziny zastępczej i reakcji na to niewątpliwie krytyczne wydarzenie w jego życiu, nie wystarczy ogólna charakterystyka elementów składowych i właściwości samego wydarzenia jako takiego. Aby pomóc dziecku w radzeniu sobie z nim, niezbędna jest bardziej szczegółowa analiza całego procesu jego reakcji na to wydarzenie.

Pomocą w opisie i analizie oddziaływania omawianego wydarzenia na dziecko mogą służyć wyróżnione przez badaczy, zajmujących się zjawiskiem krytycznych wydarzeń życiowych, strategie reagowania na takie wydarzenia, w tym także strategie radzenia sobie z ich skutkami (Sęk, 1991; Adamczak, 1992). Sięgając do opracowań przedstawiających te strategie dochodzimy do wniosku, że w opisie, a przede wszystkim w wyjaśnieniu reakcji dziecka na wydarzenie, jakim jest jego przyjęcie do rodziny zastępczej, uwzględnić trzeba:

- rolę tzw. antecendentów, rozumianych jako czynniki poprzedzające wystąpienie krytycznego wydarzenia życiowego i zarazem ważnych dla reakcji na nie. Znaczący wśród nich jest np. bilans sukcesów i niepowodzeń w przezwyciężaniu trudności życiowych (Sęk, 1999);
- znaczenie, jakie dla przeżywania wydarzenia krytycznego i dla skutków, do jakich prowadzi, ma poznawcze ustosunkowanie się do tego wydarzenia i jego następstw;
- rolę zasobów i deficytów istotnych zarówno dla przeżywającego wydarzenie krytyczne podmiotu, jak i jego otoczenia.

Rozpatrując czynniki poprzedzające wydarzenie, jakim jest przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej, przypomnieć trzeba, że zgodnie z art. 32.1 Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, decyzja w sprawie umieszczenia go w takiej rodzinie następuje po stwierdzeniu niemożności zapewnienia dziecku opieki i wychowania przez rodziców biologicznych. Należy więc założyć, że przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej z pewnością poprzedziły jakieś jego stresogenne doświadczenia. Może to być sytuacja, w której dziecko wcześniej (a więc zanim zostało umieszczone w rodzinie zastępczej) zaznawało bliskości emocjonalnej i tzw. bezpiecznych więzi/bezpiecznego przywiązania. Jest tak wtedy, gdy umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej następuje wskutek straty rodzica, a więc jego śmierci lub długotrwałej nieobecności (hospitalizacja, wyjazd, pobyt w więzieniu). Dziecko doznaje wówczas cierpienia, związanego z ważną dla niego deprywacją, głównie w zakresie bliskich więzi, a co za tym idzie poczucia bezpieczeństwa i przynależności.

Zmiana środowiska rodzinnego w takich przypadkach powoduje zwykle nasilenie traumy[14].

Z kolei, umieszczenie w rodzinie zastępczej dziecka, które w rodzinie biologicznej doświadczało jakiejś krzywdy, może być, pomimo stresu związanego ze zmianą otoczenia, przyjmowane przez dziecko z ulgą i stanowić podstawę budowania poczucia bezpieczeństwa, a także więzi z rodzicami zastępczymi. Paradoksalnie jednak, wraz ze wzrastającym poczuciem bezpieczeństwa i umacnianiem się dobrych relacji z członkami rodziny zastępczej, może wzrastać niepokój (czasem lęk) dziecka związany z możliwością powrotu do rodziny biologicznej. Takie dramaty (dzieci i rodziców zastępczych) opisuje w poruszającej rozmowie przedstawionej na łamach „Tygodnika Powszechnego" wspomniana wyżej Anna Krawczak (2021), która sama prowadziła kiedyś niezawodową rodzinę zastępczą. Na negatywne skutki, jakie nie tylko dla dziecka, ale i rodziny zastępczej, może mieć nadmierna koncentracja służb społecznych i sądów na realizacji idei reintegracji, zwracają uwagę Matthew Colton i Margaret Williams (1999). Przywołują oni wypowiedzi osób zajmujących się problematyką rodzin zastępczych i twierdzą, że „odwrót od praktyki koncentrującej się na pomocy dziecku na rzecz działań skierowanych na rodzinę, wymierzony jest w długoterminowe rodziny zastępcze i zagraża trwałym powiązaniom, jakie wytworzyły się przez lata między dziećmi i ich opiekunami" (Colton, Williams, s. 218 i 219).

Z jeszcze innym rodzajem przypadków mamy do czynienia wtedy, gdy powodem oddzielenia dziecka od rodziny biologicznej jest brak właściwej opieki nad dzieckiem. Reakcje dziecka na separację będą wówczas uzależnione od rodzaju i siły więzi między nim i rodzicami. Jak trafnie zauważa Przemysław Gąsiorek (2006), takie oddzielenie jest krzywdzące dla dziecka – ma bowiem charakter kary: wywołuje uczucie żalu, czasem gniewu wobec osób, które postrzegane są jako sprawcy tego oddzielenia, a zawsze – smutek i tęsknotę za rodzicami. Negatywne reakcje dziecka na oddzielenie od rodziny biologicznej mogą wystąpić także wówczas, gdy powodem oddzielenia jest np. alkoholizm rodzica, a z rodzicami (przede wszystkim matką) wiążą dziecko więzi inne niż bezpieczne (Taylor, 2016).

Wszystkie trudności, jakie napotyka dziecko przyjmowane do rodziny zastępczej (w tym deprywacja podstawowych potrzeb), są niewątpliwie źródłem nie tylko dużego napięcia emocjonalnego (stresu), ale także różnorodnych i zarazem złożonych emocji i uczuć. Dzieci przeżywają: smutek, lęk, złość, wstyd, tęsknotę, czasem ulgę i/lub spokój[15], przy czym nierzadko uczucia te występują równolegle.

Ponieważ to właśnie emocje decydują o samopoczuciu dziecka i jego zachowaniach, trzeba bliżej przyjrzeć się ich źródłom. W przedstawionych wyżej opisach

[14] Ta trauma może być nieco złagodzona, jeśli dziecko przyjmuje rodzina spokrewniona.

[15] Przeżywane przez dzieci odseparowane od rodzin patologicznych.

wskazywano przede wszystkim na rolę, jaką dla doświadczanych przez dziecko uczuć ma rodzaj więzi/przywiązania, jakie łączy je z rodzicami biologicznymi – tych, które zostają zerwane lub w znacznym stopniu osłabione.

Równie ważnym źródłem uczuć dzieci umieszczonych w rodzinie zastępczej jest interpretacja przez dziecko otaczającej je rzeczywistości (dziejących się zdarzeń), w tym także własnego położenia i stanu. Okazuje się bowiem, że rodzaj przeżywanych przez dziecko uczuć jest w dużym stopniu uwarunkowany percepcją wydarzenia, jakim jest umieszczenie w rodzinie zastępczej, a także obrazem rodziców biologicznych i zastępczych, jak też siebie samego. Istotne znaczenie ma tutaj przede wszystkim to, jak dziecko tłumaczy sobie sam fakt „odebrania" go rodzicom i umieszczenia w rodzinie zastępczej, np. kogo czyni odpowiedzialnym za tę zmianę. Jakkolwiek bowiem przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej jest zawsze efektem negatywnej oceny warunków, w jakich żyje, i ma służyć jego dobru, to nie zawsze jest tak przez nie postrzegane. Dziecko zaniedbywane, a nawet doświadczające przemocy ze strony rodziców, może postrzegać własnych rodziców jako osoby skrzywdzone przez wymiar sprawiedliwości i wierzyć ich zapewnieniom o dobrych intencjach. Może czuć gniew wobec rodziców zastępczych i czynić ich odpowiedzialnymi za odseparowanie od rodziny biologicznej. Co więcej, może siebie samego obwiniać o spowodowanie tej sytuacji, a czując ulgę po odseparowaniu go od rodziców biologicznych, może oskarżać się o nielojalność względem nich.

Ważnym elementem omawianej tu percepcji przez dziecko wydarzenia, jakim jest przyjęcie go do rodziny zastępczej, jest sposób postrzegania zysków lub (i) strat, będących konsekwencją tego wydarzenia i ocena własnego losu. Dobrym przykładem tego, że obiektywnie pozytywna, służąca rozwojowi dziecka zmiana, może być przez nie oceniana negatywnie, jest stawianie mu w rodzinie zastępczej wymagań dotyczących nauki. Dziecko, któremu dotąd nie stawiano żadnych wymagań w tym względzie i które przyzwyczaiło się do zaniedbywania obowiązków szkolnych, może wymagania w nowej rodzinie uznać za nieuzasadnione ograniczenie jego swobody i buntować się przeciwko nim.

Podsumowując tę (z konieczności krótką) analizę wpływu, jaki na uczucia dziecka, jego samopoczucie i zarazem zachowanie, może mieć obraz (i ocena) rodziny biologicznej, zastępczej oraz siebie samego i własnej sytuacji, należy zauważyć, że wpływ ten zależy od wieku dziecka i związanych z wiekiem cech jego funkcjonowania poznawczego. Im młodsze dziecko, tym większy udział w jego reagowaniu mają emocje. Nie oznacza to, oczywiście, braku jakiegokolwiek podłoża poznawczego tych emocji. Małe dziecko dostrzega zmianę osób dorosłych w jego otoczeniu i zmianę samego otoczenia, ale nie rozumie ani przyczyn, ani konsekwencji tych zmian. Jak twierdzą Julian Elliott i Maurice Place (2000), dziecko przed osiągnięciem pięciu lat zazwyczaj uważa siebie za przyczynę traumatycznych wydarzeń i winni za doznane krzywdy.

Jak już wspomniano wyżej, zadaniem rodziny zastępczej jest podejmowanie wysiłków zmierzających do odbudowania więzi rodzinnych i reintegracji dziecka z rodziną biologiczną. Ma ona zapewnić dziecku realizację jego prawa do osobistej więzi z rodzicami i innymi osobami bliskimi. Kontakty z rodzicami nie zawsze są źródłem pozytywnych przeżyć dziecka. Zawsze jednak przypominają mu o możliwości jego powrotu do rodziny biologicznej. Dziecko może tego pragnąć lub – wręcz przeciwnie – bać się tego. Niezależnie jednak od jego stosunku do tej możliwości, wiąże się ona z niepewnością, a ta z kolei wynika z faktu, że dziecko często nie zna perspektyw czasowych pobytu w takiej rodzinie[16]. Wszystko to może wywołać w dziecku poczucie braku stabilizacji, zagubienia i niepewności jutra, a co za tym idzie, poczucie braku bezpieczeństwa. Może ono bardzo utrudniać budowanie więzi między dzieckiem a członkami rodziny zastępczej.

Przedstawiony wyżej obraz sytuacji i towarzyszących im przeżyć dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej skłania do przyjęcia tezy, w myśl której częściej udziałem dziecka funkcjonującego w takiej rodzinie są uczucia i myśli negatywne. Mogą one prowadzić do izolowania się, depresji i niepożądanych zachowań: buntowniczych i agresywnych. Częste występowanie problemów emocjonalnych i zaburzeń zachowania u dzieci przebywających w rodzinach zastępczych potwierdzają badania prowadzone na ten temat (Rola, 2001; Seweryńska, 2004; Stelmaszuk, 2000). Takie niepożądane zachowania są wyraźnym symptomem nieradzenia sobie przez dziecko z ogromem trudności, z jakim się zmaga. Należy przy tym zaznaczyć, że sposób reagowania (emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego) na krytyczne wydarzenie życiowe, jakim jest przyjęcie do rodziny zastępczej, może mieć swoje źródło nie tylko w aktualnie doświadczanej sytuacji, ale także we wcześniej wyuczonych schematach reagowania na trudności. Rolę takich wyuczonych schematów podnoszą Julian Elliott i Maurice Place (2000), pisząc: „[…] napotkane trudności lub wstrząsy emocjonalne mogą spowodować, że u dziecka pojawią się słabe punkty, z którymi wejdzie ono na kolejne etapy rozwoju" (Elliott, Place, 2000, s. 9)[17].

Może być, oczywiście, i tak, że wcześniej wyuczone sposoby reagowania na trudności i kryzysy dobrze służą radzeniu sobie w sytuacji przeżywania kolejnego wydarzenia krytycznego. Mówimy wówczas o zgromadzonych przez dziecko zasobach. Wydaje się jednak, że w przypadku dzieci, które doświadczają przyjęcia do rodziny zastępczej, takie zasoby są zwykle bardzo ubogie. Ich ukształtowanie wymaga bowiem czasu i szczególnych warunków, a takich dzieci oddawane pod pieczę zastępczą zwykle są pozbawione.

[16] Nie znają ich też rodzice zastępczy co sprawia, że nie umieją np. odpowiedzieć na pytania dziecka dotyczące czasu jego pobytu w zastępczej rodzinie.

[17] Odnajdujemy tu podobieństwo do teorii kryzysów rozwojowych Erika Ericsona czy teorii zadań rozwojowych Roberta Havighursta.

Źródłem zasobów natomiast może (i powinno) być społeczne otoczenie dziecka: mowa tu o wsparciu społecznym, zarówno strukturalnym, jak i, przede wszystkim, funkcjonalnym. To pierwsze, jest rozumiane jako „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcje pomocową wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji" (Sęk, Cieślak, 2004, s. 14). Źródłem tego rodzaju wsparcia może być dalsza rodzina. W odniesieniu do starszego dziecka – rówieśnicy.

Wsparcie funkcjonalne rozumiane jest jako rodzaj interakcji społecznej, która „zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej" (tamże, s. 18). Tak rozumiane wsparcie jest więc tożsame z pojęciem pomocy.

Wnioski: wspomaganie dziecka przyjętego do rodziny zastępczej

Potraktowanie przyjęcia do rodziny zastępczej jako krytycznego wydarzenia w życiu dziecka pozwala lepiej rozumieć trudności, przed jakimi ono w związku z tym staje. To zaś prowadzi do wniosków odnośnie do tego, jak wspomagać je w ich pokonywaniu.

Podstawą wszelkich działań zmierzających do skutecznego pomagania takiemu dziecku (niezależnie od jego wieku) jest zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa i przynależności. Budowaniu poczucia bezpieczeństwa służy przede wszystkim emocjonalne wspieranie dziecka. Bardzo dobrze istotę wsparcia emocjonalnego i jego skutki ujmują Helena Sęk i Roman Cieślak (2004, s.19), kiedy piszą, że wsparcie emocjonalne „polega na przekazywaniu w toku interakcji emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających troskę, pozytywne ustosunkowania do osoby wspieranej. Zachowania wspierające mają też na celu stworzenie poczucia przynależności, opieki i podwyższenie samooceny". Takie wsparcie emocjonalne jest ważnym elementem opieki nad dzieckiem mającym bolesne doświadczenia w zakresie przywiązania, a takie właśnie doświadczenia zwykle posiadają dzieci pochodzące z rodzin dysfunkcyjnych, czyli tych, z których są najczęściej oddawane pod pieczę zastępczą. Te doświadczenia często sprawiają, że dziecko zachowuje się w sposób utrudniający, a czasem wręcz blokujący nawiązywanie prawidłowych relacji z innymi. Trzeba tu dodać, że takiemu dziecku, obok ważnego dlań wsparcia emocjonalnego, potrzebny jest cały system działań, skierowanych na budowanie opiekuńczego i wspierającego środowiska. Chris Taylor mówi o tworzeniu dzieciom przez opiekunów zastępczych środowiska wręcz terapeutycznego (2016)[18].

[18] Niestety, ograniczone ramy tego artykułu nie pozwalają na przedstawienie nawet tylko najważniejszych założeń i wskazówek dotyczących budowania takiego środowiska.

Takie działania, podejmowane przez rodziców zastępczych, stanowią podstawę budowania właściwych, opartych na zaufaniu, relacji między nimi a dzieckiem, a te z kolei służą dobremu poznaniu doświadczeń dziecka, rozumianych nie tylko jako ciąg wydarzeń (faktów) w jego życiu, ale przede wszystkim towarzyszących tym faktom przeżyć: uczuć, myśli i przekonań.

Mówiąc o znaczeniu, jakie dla poznania dziecka i wspomagania go mają bliskie, oparte na zaufaniu jego relacje z opiekunami, mamy na uwadze to, że tylko w takich relacjach dziecko będzie skłonne ujawniać swoje oczekiwania i obawy. Rodzice zastępczy, przyjmując dziecko do swojej rodziny, powinni otrzymać możliwie dokładną diagnozę dziecka i jego sytuacji, jednak zwykle jest ona pozbawiona wielu ważnych informacji, które pozwalają w pełni zrozumieć dziecko. Diagnoza ta powinna być na tyle kompletna, aby zapewniać rodzicom zastępczym zrozumienie położenia i stanu psychicznego dziecka. W szczególności powinna zapewniać:

– orientację w zakresie, rodzaju i wielkości zmian, jakich doświadczyło ono po przyjęciu go do rodziny zastępczej,
– orientację w sytuacji i wydarzeniach poprzedzających przyjęcie dziecka do rodziny zastępczej i związanych z nimi przeżyć, jak również orientację w rodzaju więzi (tzw. wzorca przywiązania) łączącej dziecko z rodzicami biologicznymi,
– poznanie stosowanych przez dziecko (przed przyjęciem do rodziny zastępczej) schematów reagowania na trudności,
– poznanie sposobu, w jaki postrzega[19] ono swoją sytuację, siebie samego oraz intencje i poczynania otaczających go osób,
– poznanie uczuć przeżywanych przez dziecko w związku z wydarzeniami i sytuacjami których doświadcza,
– poznanie zasobów, którymi dziecko dysponuje i jego deficytów, które wpływają na sposób, w jaki próbuje ono radzić sobie z trudnościami.

Wiele elementów takiej diagnozy rodzice zastępczy powinni otrzymać od organizatora pieczy zastępczej. Ale główną rolę w jej budowaniu będą niewątpliwie odgrywać te informacje, które rodzice uzyskają w bezpośrednim kontakcie psychicznym z dzieckiem podczas rozmowy.

Rozmowa służyć może (i powinna) nie tylko poznaniu przeżyć dziecka, ale i wsparciu. Właściwie prowadzona może stwarzać okazję do ujawnienia („wyrzucenia z siebie") dręczących dziecko myśli i uczuć. Taka rozmowa może być dla niego także rodzajem wsparcia poznawczego, rozumianego jako „wymiana w toku interakcji takich informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego i problemu" (Sęk, Cieślak, 2004, s.19). Może ona posłużyć m.in. uwolnieniu

[19] Pojęcie postrzegania jest tu używane w szerokim ujęciu i jest tożsame z interpretacją.

dziecka od poczucia winy, braku lojalności wobec rodziców czy podejrzeń wobec rodziców zastępczych.

Rozmowa musi być, oczywiście, dostosowana przede wszystkim do wieku dziecka. Dobrym przykładem „narzędzia" ułatwiającego rodzicom zastępczym prowadzenie rozmowy z małym dzieckiem, jest książeczka Jenifer Wilgocki i Marcii Kahn Wright (2002) *Czas niepewności. O dzieciach w rodzinach zastępczych*. Autorki, wzorem ilustrowanych opowiadań, przedstawiają w niej doświadczenia dzieci wychowywanych w rodzinach zastępczych, w tym ich uczucia, zmartwienia oraz pytania, które je nurtują. Cennym uzupełnieniem ilustrowanej części książki są uwagi, wskazówki i rady dla rodziców zastępczych i innych dorosłych, dotyczące pomagania dziecku, aby mogło przystosować się do nowej sytuacji i prawidłowo rozwijać.

Wsparciu poznawczemu doskonale służyć mogą także opowiadania dostosowane do potrzeb dziecka przeżywającego krytyczne wydarzenie albo znajdującego się w trudnym położeniu życiowym. Wspierające oddziaływanie takiego opowiadania polega na tym, że dziecko, mając możliwość identyfikacji z bohaterem, dowiaduje się nie tylko, że jego przeżycia i trudności są udziałem także innych, będących w podobnej sytuacji, ale przede wszystkim, jak można sobie z tymi trudnościami poradzić. Przykłady takich opowiadań m.in. dla dziecka, które doświadczyło śmierci bliskiej osoby, rozwodu rodziców czy konieczności przystosowania się do funkcjonowania w nowej rodzinie, przedstawia Doris Brett (1998 i 2013)[20].

Wspomniane opowiadania są bardzo użyteczne w postępowaniu wobec małego i nieco starszego dziecka (Brett, 1998 i 2013). Nie mają one jednak zastosowania w relacji z nastolatkiem. Tu drogą pozyskiwania informacji i zarazem wspomagania dziecka jest bezpośrednia rozmowa, w której główną rolę odgrywa tzw. aktywne słuchanie, a więc takie, podczas którego okazujemy zarazem (w dużej mierze przez niewerbalne zachowania) zainteresowanie, zrozumienie, akceptację (Jedliński, 1993). Niezależnie od formy i przebiegu rozmowy, umiejętne nią kierowanie prowadzi nie tylko do lepszego zrozumienia dziecka, ale przekonuje je o naszej empatii, zainteresowaniu, intencji zrozumienia i udzielenia wsparcia, buduje zatem nie tylko poczucie bezpieczeństwa, ale także więzi.

Inicjowanie i rozwijanie werbalnego kontaktu z dzieckiem, szczególnie takim, które przeżywa jakieś trudności, wymaga stosowania szeregu zasad. Dotyczą one także form reagowania na to, jak zachowuje się i co mówi dziecko. Do najważniejszych,

[20] Co jednak najważniejsze, autorka w swoich pracach przedstawia zasady konstruowania przez opiekunów dziecka opowiadań, które będą dostosowane do potrzeb dziecka (Brett, 1998 i 2013). Wyjaśnia ona, że opowiadanie historii jest przekazywaniem informacji o problemach dziecka w sposób zapewniający mu poczucie bezpieczeństwa. Rodzice zastępczy, mogą więc bez trudu przygotować opowiadanie służące potrzebom dziecka zmagającego się z wydarzeniem, jakim jest jego przyjęcie do rodziny zastępczej.

w omawianym tu przypadku relacji z dzieckiem przyjętym do rodziny zastępczej, należą:
- zasada przystępności – takie formułowanie pytań (i wyjaśnień), aby były zrozumiałe dla rozmówcy,
- zasada delikatności – takie formułowanie własnych sądów, aby nie były źródłem negatywnych emocji (np. wstydu, lęku),
- zasada unikania mentorstwa – moralizowania, pouczania, krytyki,
- zasada psychicznego wspierania, ale bez nadmiernego pocieszania,
- zasada dyskrecji – dziecko powierza swoje troski i tajemnice w pełnym zaufaniu, że nie będą nikomu przekazywane lub wykorzystywane bez jego zgody.

Wskazując na rozmowę, jako sposób wspierania dziecka, trzeba zauważyć, że przed rodzicami zastępczymi stoi niełatwe zadanie, jakim jest m.in. odnalezienie i stosowanie w rozmowie z dzieckiem równowagi między rzetelnym wyjaśnieniem powodu jego oddzielenia od rodziców biologicznych – z jednej strony i uzasadnianiem potrzeby kontaktów z rodzicami biologicznymi – z drugiej. To zadanie jest dodatkowo utrudnione przez przeżywany często przez dziecko konflikt lojalności.

Organizowanie środowiska rodziny zastępczej, umożliwiającego zaspokojenie przez dziecko potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i więzi odbywa się, oczywiście, nie tylko za sprawą prowadzonych rozmów. Bardzo ważne jest zarówno włączanie dziecka do udziału w życiu rodziny, jak również właściwa organizacja życia rodzinnego, z ustalonym porządkiem dnia i jasno sformułowanymi wymaganiami.

Na zakończenie trzeba z całą mocą stwierdzić, że tworzenie warunków zapewniających dziecku przyjętemu do rodziny zastępczej zaspokojenia potrzeb i zarazem pomyślnego rozwoju, nie powinno być tylko zadaniem rodziny zastępczej. Istotną rolę w jego realizacji powinny odgrywać służby społeczne, zaangażowane w proces zapewniania dziecku właściwej pieczy zastępczej oraz instytucje odpowiedzialne za wspieranie rodziny zastępczej i pracujące z rodziną biologiczną.

Pomocy dziecku w radzeniu sobie przez nie z trudnościami, związanymi z przyjęciem do rodziny zastępczej (a są nimi także te związane ze zmianą szkoły) może udzielić również wychowawca czy pedagog szkolny. Powinny to czynić także osoby profesjonalnie do tego przygotowane: pracownicy socjalni, psychologowie, terapeuci. Mają one do dyspozycji dodatkowe metody służące najczęściej zarówno diagnozowaniu, jak i terapii. Zaliczyć do nich można m.in. rysunek, techniki terapii poznawczo-behawioralnej czy bardzo przydatne w pracy z dziećmi różnorodne techniki terapii zabawowej.

Zastosowanie rysunku w pracy z dzieckiem pozwala m.in. zrozumieć sposób w jaki dziecko postrzega rodzinę, swoje w niej miejsce i siebie samego, ułatwia także poznanie jego lęków oraz pragnień. W kontekście omawianego tu zagadnienia pomo-

cy dziecku przyjętemu do rodziny zastępczej warto wspomnieć, że rysunek ma także zastosowanie w systemowej terapii rodzinnej (Oster, Gould, 2000).

Praktyczne wykorzystanie wspomnianej wyżej terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą przedstawia Paul Stallard (2006) w książce pod znamiennym tytułem *Czujesz tak, jak myślisz.* Podstawą tej terapii jest założenie, że źródłem negatywnych stanów emocjonalnych oraz będących ich konsekwencją niewłaściwych zachowań i zarazem nieprzystosowania są często irracjonalne przekonania lub negatywne akty poznawcze. Poznanie takich negatywnych myśli, a następnie ich zmiana (na racjonalne) i kontrolowanie prowadzą do pozytywnych stanów emocjonalnych i służą prawidłowemu przystosowaniu.

Przydatne w pracy z dziećmi, przeżywającymi problemy psychiczne, są różnorodne techniki terapii zabawowej, opisane szczegółowo w książce Heidi Kaduson i Charles'a Schaefera (2001). Należą do nich m.in. techniki wykorzystujące dziecięcą fantazję, oparte na opowiadaniu historyjek, ekspresji przez sztukę, będące modyfikacjami popularnych gier, z zastosowaniem kukiełek (Kaduson, Schaefer, 2001).

Przedstawiony wyżej obraz pomocy dziecku przyjętemu do rodziny zastępczej wskazuje na to, że organizowanie środowiska, zapewniającego mu warunki prawidłowego rozwoju, wymaga skoordynowanych działań wszystkich osób uczestniczących w gwarantowaniu opieki zastępczej.

Bibliografia

Adamczak, M. (1992). Krytyczne zdarzenia życiowe i radzenie sobie z nimi – wybrane zagadnienia. W: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej*, *t. 2* (ss. 41-74). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Andrzejewski, M. (red.). (2010). *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Andrzejewski, M., Gąsiorek, P., Ławrynowicz P., Synoradzka M. (red.) (2006). *Rodziny zastępcze – problematyka prawna*. Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora".

Beisert, M. (2000). *Rozwód: Proces radzenia sobie z kryzysem*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Brett, D. (1998). *Opowiadania dla twojego (nieco starszego) dziecka: Część 2*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Brett, D. (2013). *Bajki, które leczą: Część 1*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Colton, M., Williams M. (1999). Światowe kierunki w opiece zastępczej. W: Z.W. Stelmaszuk (red.), *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem* (ss. 217-232). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Cywińska, M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym: Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Elliott, J., Place, M. (2000). *Dzieci i młodzież w kłopocie: Poradnik nie tylko dla psychologów.* Warszawa: WSiP.

Gajewska, G. (2009). *Pedagogika opiekuńcza: Elementy metodyki*. Zielona Góra: PEKW „GAJA".

Gąsiorek, P. (2006). Zastępcze rodzicielstwo w Polsce – przyszłość bliższa i dalsza. W: M. Andrzejewski, P. Gąsiorek, P. Ławrynowicz, M. Synoradzka (red.), *Rodziny zastępcze – problematyka prawna* (ss. 243-255). Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora".

Główny Urząd Statystyczny [GUS] (2020). *Piecza zastępcza w 2020 r*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/piecza-zastepcza-w-2020-roku,1,5.html.

Jedliński, K. (1993). Sztuka Słuchania. W: J. Santorski (red.), *Abc psychologicznej pomocy* (ss. 13-25). Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.

Kaczmarek, M. (2006). Reforma systemu opieki zastępczej. W: A. Kwak (red.), *Z opieki zastępczej w dorosłe życie* (ss. 15-32). Warszawa: Wydawca: Instytut Spraw Publicznych.

Kaduson, H., Schaefer, Ch. (2001). *Zabawa w psychoterapii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kalus, A. (2014). Rodzina zastępcza. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 353-368). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Keirse, M. (2005). *Smutek dziecka: Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę*? Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

Kleniewska, I. (2008). Rodzice biologiczni, dziecko, rodzice zastępczy – regulacja prawna. W: A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo: Między domem, prawem, służbami społecznymi* (ss. 193-205). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1989). Dz.U.1991.120.526. Pobrane z:
http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/T/D19910526L.pdf.

Krawczak, A. (2021). Domy złe. *Tygodnik Powszechny*, *3*, 32-36.

Łuczak, E. (1994). Rozwój fizyczny dzieci i młodzieży z rodzin zastępczych i domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *9*, 15-18.

Łuszczyńska, A. (2004). Wsparcie społeczne a stres traumatyczny. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (ss. 190-205). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Menżyk, K., Satława-Janiec, A., Pokorski, M. (2011). Funkcjonowanie emocjonalne dziecka a pobyt w systemie rodzinnej opieki zastępczej. W: A. Widera-Wysoczańska, A. Kuczyńska (red.), *Interpersonalna trauma: Mechanizmy i konsekwencje* (ss. 191-200). Warszawa: Difin SA.

Ogińska-Bulik, N. (2013). *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli kiedy łzy zamieniają się w perły.* Warszawa: Difin SA.

Olearczyk, T. E. (2008). *Sieroctwo i osamotnienie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Oster, G.D., Gould, P. (2000). *Rysunek w psychoterapii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Plopa, M. (2016). Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 141-166). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rola, J. (2001). *Depresja u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne: Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: CENTRUM METODYCZNE POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ.

Schaffer, D.R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju: Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA UNIVERSALIS.

Seweryńska, A. M. (2004). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej: Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Sęk, H. (1991). Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami życiowymi a zdrowie psychiczne. W: H. Sęk (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne* (ss. 30-41). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sęk, H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Sęk, H. (2004). Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego: O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (ss. 49-67). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sęk, H., Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (ss. 11-28). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sierpowska, I. (2006). *Prawo pomocy społecznej*. Kraków: Kantor Wydawniczy ZAKAMYCZE.

Stallard, P. (2006). *Czujesz tak, jak myślisz: Praktyczne zastosowania terapii poznawczo – behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Stelmaszuk, Z. W. (2000). Dziecko w rodzinie zastępczej. W: E. Milewska, A. Szymanowska (red.), *Rodzice i dzieci: Psychologiczny obraz sytuacji problemowych* (ss. 100-114). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Taylor, Ch. (2016). *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży: Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. *o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (2011). Dz.U.2020.821 z późn. zm. Pobrane z: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20200000821/U/D20200821Lj.pdf.

Wideł, E. (2006). Wychowanek rodziny zastępczej jako odbiorca procesu usamodzielniania. W: A. Kwak (red.), *Z opieki zastępczej w dorosłe życie: Założenia a rzeczywistość* (ss. 148-176). Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.

Wilgocki, J., Wright, M. K. (2002). *Czas niepewności: O dzieciach w rodzinach zastępczych.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Winogrodzka, L. (2007). *Rodziny zastępcze i ich dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Witkin, G. (2000). *Stres dziecięcy*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

DOI: 10.34616/wwr.2021.1.333.345

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIV (1/2021)

nadesłany: 24.10.2021 r. – przyjęty: 11.12.2021 r.

Natalia GŁÓDŹ*

Wartość w rodzinie czy rodzina jako wartość? – w perspektywie pracy socjalnej

Value in the family or family as a value? – in a social work perspective

Abstrakt

Wprowadzenie. Rodzina od wieków stanowiła podstawę życia społecznego. Obecnie, nie tylko jej konstrukt, ale także samo postrzeganie jej jako wartości w życiu społecznym, uległo przeobrażeniom. Szczególnie ma to miejsce w obszarze beneficjentów pracy socjalnej, czyli rodzin doświadczających różnych problemów i dysfunkcji.

Cel. Celem artykułu jest ukazanie postrzegania wartości rodziny, przy uwzględnieniu obszaru działań pomocy społecznej.

Materiały i metody. Materiał teoretyczny zakresu wartości rodziny został uzupełniony badaniami jakościowymi. Przeprowadzone zostały one na grupie 20 pracowników socjalnych. W pracy zastosowano następujące narzędzia: scenariusz wywiadu pogłębionego.

Wyniki. Rodzina jest specyficznym obszarem działań pracy socjalnej. Rodziny korzystające z pomocy, według pracowników socjalnych, często nie dostrzegają wartości w jednostce, którą współtworzą. Według badanych, wartość istnieje sama w sobie i ma wpływ na wsparcie wewnątrzrodzinne oraz procesy zmagania się z problemem.

Wnioski. Jednostka rodziny powinna być dodatkowo wspierana przez pracę socjalną w aspekcie postrzegania swojej wartości.

* **e-mail: n.glodz@uwb.edu.pl**
Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska
Faculty of Education Sciences, University of Bialystok, Swierkowa 20, 15-328 Bialystok, Poland
ORCID: 0000-0002-2957-525X

***Słowa kluczowe*:** aksjologia, pracownik socjalny, praca socjalna, wartości, rodzina.

Abstract

Introduction. The family has been the basis of social life for centuries. Currently, not only its construct but also the very perception of it as a value in social life is undergoing transformations. This is especially true in the area of social work beneficiaries, *i.e*., families experiencing various types of problems and dysfunctions.

Aim. The aim of the article is to show the perception of family value, taking into account the area of social welfare activities.

Materials and methods. The theoretical material of family values was supplemented by qualitative research. They were conducted on a group of 20 social workers. The following tools were used in this study: an interview questionnaire.

Results. Family is a specific area of social work activities. Families in receipt of benefit assistance, according to social workers, often fail to see the value in the individual they co--create. According to the respondents, the value of family exists in itself and has an impact on intra-family support and the processes of struggling. A problematic issue is society's perception of the beneficiary family as a worthless entity.

Conclusions. The family should be further supported by social work in terms of perceived self-worth.

***Keywords*:** axiology, social worker, social work, values, family.

Wstęp

Rodzina jest najważniejszą jednostką życia społecznego, fundamentem rozwoju społeczeństwa a zarazem środowiskiem dorastania młodych jednostek. Według założeń teoretycznych można ją definiować jako „żywy organizm, układ stosunków interpersonalnych, podstawowe środowisko wychowawcze czy grupę mikrospołeczną" (Jakubowicz-Bryx, 2010). Obecnie, w świecie zmian, funkcje rodziny, jej potrzeby czy też sam konstrukt, ulegają nieustannym przeobrażeniom. Ma to związek z redefinicją rodziny, upowszechnieniem się nieformalnych związków, samotnym rodzicielstwem czy też rozpadem rodziny w wyniku rozwodu. Niewątpliwie można tu przywołać myśl aksjologiczną i pokusić się o zadanie pytania: Czym właściwie jest rodzina w XXI wieku i jaką wartość ze sobą niesie? Trudno dać jednoznaczną odpowiedź, ponieważ sama wartość w tym przypadku, nie może być wyrażona tylko w krótkich postulatach, lecz w wielozakresowym obszarze funkcjonowania rodziny. Warto zauważyć jednak, że jednostka rodzinna – niezależnie od formy czy też definicji – odpowiada za przekaz wartości. W związku z tym powinna być stale wspomagana i wspierania przez odpowiednie instytucje, w szczególności, gdy w rodzinie pojawiają się dysfunkcje czy patologie. Praca socjalna stanowi wówczas kluczowy element pomocy dla członków rodziny. Zdaniem Karen Kayser (2010, s. 204), jest ona także odpowiedzialna za promowanie dobrych rodzin. To słuszne stwierdzenie, ale czy w tym przypadku przy-

pisana wartość „dobra" jest atutem tylko rodzin wpisujących się w model tradycyjny? Praca socjalna w swojej genezie nie może, a nawet nie powinna, przypisywać wartości jedynie dla poszczególnych wybranych jednostek życia społecznego. Założenia stanowiące fundament pracy socjalnej wyraźnie wskazują na humanistyczne podejście wobec klienta czy rodziny. Wszelkie próby kwalifikowania rodziny jako lepszej i gorszej ze względu na jej alternatywną formę, można uznać za przejaw podejścia nieprofesjonalnego. Co więcej, działania pracownika socjalnego wobec rodziny, jak i innych beneficjentów, powinny reprezentować wartości ugruntowane w korzeniach bytu człowieka. W relacji pomocy zatem nie ma miejsca na działania wykluczające równość, sprawiedliwość społeczną, swobodę stylu życia, odpowiedni dostęp do zasobów społecznych oraz wyzwolenie sił wewnętrznych w człowieku (Hunter, Saleebey, 1993).

Aksjologiczna wartość rodziny

Rodzina często kojarzona jest z miłością przyjaźnią, zaufaniem, troską czy więzią emocjonalną (Kopieć, 2017). Zabezpiecza ona dobro każdej ludzkiej wspólnoty i leży u podstaw wszystkich społeczności (Kopieć, 2017). Na przestrzeni lat czynnik zmian gruntownie wpłynął na perspektywę rodziny jako formy małżeńskiej, dodatkowo umniejszając jej wartość w ogólnym ujęciu społecznym. Według badań przeprowadzonych przez CBOS (2019) rodzinę stanowią: małżonkowie z dziećmi (99% wskazań), matka lub ojciec samotnie wychowujących przynajmniej jedno dziecko (91%), osoby pozostające w związku nieformalnym i wychowujące dzieci z tego związku (83%), osoby pozostające w związku nieformalnym (konkubinacie), wspólnie wychowujące dzieci z poprzednich związków (78%) oraz małżeństwo bez dzieci (65%). Przytoczone badania świadczą o tym, że w polskim społeczeństwie klasyczny konstrukt małżeński przestał być widziany jako ten jedyny właściwy. Co więcej, przybywa opinii, że rodzinę stanowią także osoby tworzące relację odbiegającą od archetypu tradycyjnej rodziny, czyli np. związki nieformalne, wychowujące dzieci z tego związku. Warto jednak zaznaczyć, że redefinicja i zmiana postrzegania nie wyklucza istnienia wartości rodziny samej w sobie, ani mu nie zaprzecza.

Posługując się terminem *wartość*, warto sięgnąć do jego znaczenia aksjologicznego. W ogólnym ujęciu stanowi ono cechę lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, a zarazem związane jest z cennymi dla ludzi walorami, które mogą jednocześnie zaspokoić ich potrzeby; ważność, znaczenie kogoś, czegoś (Szymczak, 1989, s. 606). Proces nabywania wartości najczęściej odbywa się w domach rodzinnych i jest podstawą w dokonywaniu ocen i podejmowaniu decyzji. Socjologia dodatkowo wyodrębnia zjawisko przyswajania wartości w efekcie socjalizacji. Poprzez mecha-

nizm interioryzacji, w sposób świadomy bądź nie, wartość przedostaje się do świadomości, stając się obiektem satysfakcji życiowej, poczucia spełnienia, szczęścia itp. (Budzyńska, 2015, s. 22). W rezultacie młoda jednostka, postrzegająca rodzinę jako główną i najważniejszą wartość, będzie podejmować takie działania, które pozwolą jej uzyskać zamierzony cel (może nim być np. założenie rodziny). Oczywiście, jest to uzależnione od wielu czynników. Należy także wziąć pod uwagę różnorodność i indywidualizację dążeń życiowych, które generuje się z wiekiem.

Rodzina niewątpliwie posiada również wartość samą w sobie jako jednostka społeczna. Co to oznacza? Według badaczy rodziny na przestrzeni dziejów, reprezentuje ona i dostarcza młodej jednostce poszczególne wartości, wskazuje cele życiowe, stając się jednocześnie wartością dla społeczeństwa. Chodzi tutaj przede wszystkim o wspomniane już poszczególne elementy socjalizacji, wychowania i wsparcia młodej jednostki wkraczającej w życie. Szczególnie należy podkreślić misję i relacyjność jednostek rodziny. To w niej wychowują się wartościowe młode pokolenia, które w przyszłości będą tworzyć rzeczywistość społeczną. Według znawców tematu rodzina oddziałuje na młodą jednostkę dwupostaciowo (Harwas-Napierała, 2009). Po pierwsze umożliwia jednostce zdobywanie doświadczenia i wyznacza jej charakter, co można uznać za wartość użytkową w kreacji przyszłego społeczeństwa. Po drugie natomiast działa jako przekaziciel wzorców, narzędzi kulturowych i sposobów opracowania doświadczeń w aspekcie poznawczym, emocjonalnym oraz w kategoriach wartości (Harwas-Napierała, 2009, s.15). Przekazywane ideały i standardy zachowań w procesie oddziałującym na jednostkę dodatkowo łączą ją z przekazicielem, czyli rodzicem, który jest dla niej pierwotnym autorytetem oraz wsparciem. Ta silna więź wytworzona w dzieciństwie jest głównym motorem do wartościowego wkraczania w okres dorosłości i tworzenia wizji nowej rodziny. Warto pamiętać, że nie tylko element socjalizacyjno-społeczny generuje wartość i postrzeganie rodziny. W wielu przypadkach element uzupełniający w procesie nabywania wartości rodzinnej stanowi religia (Budzyńska, 2015). Fundamentem rodziny tradycyjnej jest małżeństwo. Na ten komponent wskazują różne religie monoteistyczne, podkreślając jednocześnie znaczenie sakralne rodziny. Takie podejście rzutuje na aspekt postrzegania potomstwa jako dar Boży. Wychowanie potomków z uwzględnieniem religii, tak jak w przypadku ujęcia socjologicznego, ma wartość socjalizacyjną, kształcącą w duchu wiary i pokory. Funkcje poszczególnych członków rodziny/małżeństwa są powołaniem do ról, a obowiązki stanowią naturalną i integralną jego część. Wartość rodziny w perspektywie religijnej można rozumieć jako drogę realizacji powołania, płodzenia potomstwa, wychowywania i przekazywania wiary (dziedzictwo rodzinne). Wartością zatem jest nie tylko rodzina jako jednostka, ale także jej posługa, działania na rzecz potomstwa i społeczeństwa.

Problemy zmieniającej się rodziny – rodziny dysfunkcyjne

W czasie natężonych i dogłębnych przemian cywilizacyjnych rodzina jako podstawowa komórka społeczna ulegała i wciąż ulega nieustannym transformacjom społeczno-kulturowym. Owe zmiany spowodowały dekompozycję ludzkiej koegzystencji (Kluz, Młyński, 2015). Połowę XX wieku charakteryzuje się jako czas odejścia zarówno od tradycyjnego normatywnego ideału małżeństwa, jak i rodziny (Budzyńska, 2015). Obecnie można zauważyć pewną tendencję do relatywizowania ogólnie przyjętych wartości społecznych, co może wpływać negatywnie na jednostkę i generować poczucie zagubienia oraz alienacji (Bakiera, 2009, s.31). Znacząco odcisnęło się to także na ogólnym funkcjonowaniu oraz sytuacji rodziny. Aktualnie, mimo rekonstrukcji modelowych rodziny, wartość rodzinna nadal pozostaje cennym segmentem życia społecznego. Według badań przeprowadzonych przez CBOS (2019) aż 86% kobiet i 74% mężczyzn uznaje szczęście rodzinne za podstawową wartość życia codziennego. Najczęściej takie postrzeganie znaczenia rodziny uwarunkowane jest wykształceniem respondentów lub pozycją społeczną. Tak wysoko deklarowana wartość szczęścia rodzinnego nie zapewnia jednak stabilnej sytuacji rodzinnej. Niejednokrotnie zdarza się, że współczesne rodziny doświadczają zatracenia w głównym nurcie życia społecznego. Doznają dysfunkcji, nie doceniając swojej jedności oraz nie radzą sobie z pojawiającymi się trudnościami. Dodatkowo, mogą stać się obiektem dyskredytacji w oczach społeczeństwa. Ma to związek ze stereotypowym podejściem i naznaczaniem – zwłaszcza wówczas, gdy rodzina jest beneficjentem pracy socjalnej. Warto jednakże podkreślić, że dysfunkcja, czy też sięganie po pomoc instytucjonalną, nie pozbawia jej miana wartościowej.

Przechodząc do terminologicznego wyjaśnienia rodziny dysfunkcyjnej, należy zastanowić się nad znaczeniem samej dysfunkcji. Termin *dysfunkcjonalny* i słowa pokrewne mają kilka definicji. Wszystkie sprowadzają się do jednego i oznaczają niezdolność, nieprzystosowanie, np. do pełnienia określonych funkcji. Podobnie jest z określeniem rodziny dysfunkcjonalnej. Rodzina dysfunkcjonalna definiowana jest jako taka, która wykazuje poważne nieprawidłowości w zaspokajaniu biologicznych i psychospołecznych potrzeb członków tej rodziny, a zwłaszcza dziecka (Mościcka, 1991, s.3). Nie wywiązuje się w pełni z obowiązków wobec własnych dzieci, zaniedbuje realizację funkcji lub stwarza zagrożenie występowania tego stanu. Według ogólnej definicji, którą można przysposobić do dziedziny pracy socjalnej, rodzina dysfunkcyjna to taka forma życia społecznego, w której pojawiają się zachowania odbiegające od ogólnie przyjętych norm społecznych i wyobrażeń o modelu rodziny. Rodzina dysfunkcyjna nie jest w stanie w pełni zapewnić i zaspokoić potrzeb biologicznych, rozwojowych, uczuciowych (Seweryńska, 2004). Niewłaściwe zachowania, postawy rodziców przekładają się na brak silnych więzi emocjonalnych, rodząc

zarazem problemy wychowawcze i społeczne. Funkcjonowanie młodych jednostek w takim środowisku rodzinnym może mieć wpływ na ich poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Podświadomie mogą one także powielać wyniesione z domu zachowania dysfunkcyjne, co w przyszłości może generować kolejne problemy z poprawnym postrzeganiem instytucji rodziny, a także jej funkcjonowaniem.

W literaturze z zakresu pomocy rodzinom wyróżnia się również inny typ rodzin – rodzinę ryzyka. Ewa Kantowicz (2016, s.77) definiuje ją jako taką, która przeżywa wewnętrzne lub zewnętrzne napięcia, kryzysy, problemy, m.in. na skutek dotykających ją kwestii społecznych, takich, jak ubóstwo, bezrobocie, niepełnosprawność, bezdomność, patologie społeczne (uzależnienie, przemoc, przestępczość), samotne rodzicielstwo. Taka rodzina jest także potencjalnym lub rzeczywistym podmiotem zainteresowania i wsparcia w obszarze pracy socjalno-wychowawczej. Ryzyko w tym ujęciu definicyjnym można rozumieć jako czynnik niepewności odnośnie do przyszłości, rozwoju i funkcjonowania jednostki rodziny w środowisku. Pomoc oferowana przez pracę socjalną – niezależnie od przyjętej definicji rodziny ryzyka/dysfunkcyjnej – ma za zadanie wspomagać w trudnych sytuacjach w poszukiwaniu pewności, stabilizacji i rozwiązań. Dlatego też obie kategorie rodzin można uznać w pracy socjalnej za terminologiczne i tematycznie zbieżne.

Anna Maria Seweryńska (2004, s.12) wyróżnia 6 typów rodzin dysfunkcyjnych. Ta typologia znajduje również zastosowanie w obszarze klienta pracy socjalnej:

- rodzina z problemem alkoholowym, w której jedno z rodziców jest uzależnione od alkoholu lub sytuacja dotyczy obojga,
- rodzina z problemem wykorzystania seksualnego, mowa tu o wykorzystaniu współmałżonka bądź dzieci,
- rodzina z terrorem psychicznym, gdzie jedno z rodziców lub oboje stosują szantaż, zastraszanie itp., czyli przemoc emocjonalną w stosunku do któregoś z członków rodziny,
- rodzina z przemocą fizyczną,
- rodzina, w której występuje przewlekła choroba, bardzo często za swój stan taka osoba obarcza domowników, chce być w centrum uwagi i staje się postacią centralną,
- rodzina, w której dorosłe, zdrowe osoby uchylają się od podjęcia pracy zawodowej.

Troska pracy socjalnej o rodzinę

Profesjonalną działalnością zawodową, obejmującą czynności pomocowe w stosunku do rodziny potrzebującej, zajmuje się praca socjalna. Przywraca ona godność, poczucie decyzyjności i samodzielności a zarazem wspiera rodzinę jako wartościową całość. Pracownik socjalny, poprzez swoje działanie, kreuje wielowymiarowy zakres in-

terwencji i wsparcia (Kluz, Młyński, 2015). W świetle standardów zaprezentowanych w literaturze przedmiotu (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, Polczyk, Zeller, 2010, s. 13-31) tok postępowania składa się z ośmiu etapów pracy. Pierwszy zakłada zapoznanie się pracownika socjalnego zarówno z życzeniami, jak i oczekiwaniami ze strony rodziny. Nakreślone zostaje wówczas alternatywne wsparcie w określonej sytuacji bytowej. Na kolejny etap składa się zbieranie oraz gromadzenie informacji w celu analizy indywidualnego usytuowania. Trzeci etap to diagnoza sytuacji rodziny w oparciu o takie obszary, jak komunikacja, wypełnianie funkcji rodzicielskich i małżeńskich w czynnościach dnia codziennego, rozwój dzieci, rozwój rodziców oraz rozwój relacji społecznych. Kolejny etap zakłada wyznaczenie celów proponowanej pracy socjalnej. Piąty etap opiera się na tworzeniu, a szósty na wdrażaniu konkretnych działań w stosunku do rodziny. Następnie następuje ewaluacja podjętych aktywności. Ostatni etap w postępowaniu interwencyjnym, to zakończenie działań. Następuje wówczas, gdy zostały zrealizowane wszystkie wytyczone cele bądź ich większość.

Biorąc pod uwagę powyższe kwestie, należy podkreślić, że rodzina nieprawidłowo egzystująca staje się w pełnym tego słowa brzmieniu podmiotem wsparcia społecznego. Pomoc pracownika socjalnego odgrywa zatem szczególną rolę wobec rodzin dysfunkcyjnych. Wyróżnia się następujące modele wsparcia (Kluz, Młyński, 2015):

– Psychoanalityczny: zgłębia się wówczas charakter i usposobienie zarówno każdego członka rodziny, jak i całego ogniska domowego.
– Międzypokoleniowy: przyczyn powstałych trudności upatruje się w świetle wzorców ugruntowanych w procesie socjalizacji pierwotnej.
– Systemowy: uwzględnia rodzinę jako system, którego członkowie wzajemnie dążą do utrzymania homeostazy.
– Behawioralny: poddaje się analizie określone zachowania członków.

Ponadto akcentuje się sześć modeli wsparcia społecznego tj. instytucjonalny, pomocowy, partycypacyjny, klientystyczny, diagnostyczny i biurokratyczny (Kluz, Młyński, 2015).

Ustawa o pomocy społecznej z dnia 24 marca 2004 roku reguluje kwestię wsparcia społecznego w postaci przyznawanych świadczeń z pomocy społecznej. W świetle prawa rodziny mogą liczyć na pomoc w formie świadczeń pieniężnych, takich jak: zasiłek stały, zasiłek okresowy, zasiłek celowy i specjalny zasiłek celowy, zasiłek i pożyczka na usamodzielnienie się, pomoc na usamodzielnienie i kontynuowanie nauki oraz wynagrodzenie z tytułu sprawowania opieki ustalonej przez sąd. Do świadczeń niepieniężnych zaliczane są zaś: praca socjalna, bilet kredytowany, składki na ubezpieczenie, pomoc rzeczowa, interwencja, posiłki, schronienie, usługi opiekuńcze. W art. 46 ustawodawca zapewnia specjalistyczną pomoc

z różnorodnych dziedzin poradnictwa bez względu na osiągane wynagrodzenie. Pomoc w tym zakresie obejmuje zwłaszcza poradnictwo prawne, psychologiczne i rodzinne. Ponadto ustawodawca uwzględnia także możliwość skorzystania przez członków rodziny z działań interwencji kryzysowej jako złożonych i holistycznych działań świadczonych na rzecz poszczególnych jednostek pozostających w kryzysie. Mogą się one przyczynić do zminimalizowania lub likwidacji pojawiających się dysfunkcji. Interwencja kryzysowa stanowi otwartą pomoc bez względu na posiadany dochód. Dodatkowo pomoc i wsparcie rodzin oferuje bowiem wiele rozmaitych programów (500+, Dobry Start, Maluch +, Karta Dużej Rodziny, Opieka nad dzieckiem w wieku do 3 lat, Fundusz Alimentacyjny, Opieka zastępcza, Program za życiem).

Warto podkreślić, że troska i działania pomocy społecznej nie powinny być ograniczane w zakresie kooperacji z innymi jednostkami pomocowymi. Podczas czynności pracowniczych znacząca jest współpraca pracownika socjalnego z asystentem rodziny, instytucjami, fundacjami, stowarzyszeniami, działającymi na rzecz dobra rodziny. Taka wielostronna pomoc przy generacji wsparcia z różnych źródeł wpływa pozytywnie na rozwój dzieci, wartości rodzinne, przywraca rodzicom nadzieję na poprawę sytuacji i przezwyciężenie wszelkich problemów.

Materiały i metoda badawcza

Zgromadzenie informacji na temat postrzegania wartości rodziny w obszarze pracy socjalnej, wymaga podjęcia określonych działań badawczych. Przeprowadzone badania osadzone zostały w perspektywie jakościowej przy zastosowaniu wielokrotnego studium przypadku. Materiał badawczy zebrano w okresie od sierpnia do września 2021 roku, za pomocą scenariusza wywiadu pogłębionego[1]. Grupę badawczą, z którą przeprowadzono wywiady, stanowiło łącznie 20 pracowników socjalnych Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Białymstoku. W analizie badawczej wykorzystane zostały poszczególne fragmenty wypowiedzi pracowników socjalnych (P.S.)[2], uzyskane ze sporządzonych transkryptów znormalizowanego maszynopisu. Należy zaznaczyć, że postrzeganie danego zagadnienia stanowi element oceny z perspektywy pracownika socjalnego.

Główny problem badawczy został sformułowany następująco: Jak postrzegana jest wartość rodziny w pracy socjalnej?

[1] Narzędzie badawcze utworzone i użyte przy wsparciu technicznym Aleksandry Półtorzyckiej, absolwentki pracy socjalnej.

[2] (P.S.) Fragmenty z transkryptu wypowiedzi pracowników socjalnych. Nie podlegały korekcie językowej.

Szczegółowe problemy badawcze koncentrowały się wokół następujących kwestii:
– W jaki sposób postrzegana jest rodzina jako klient pracy socjalnej?
– Jakie wartości posiada rodzina jako klient pracy socjalnej?
– Jakie wartości pomagają rodzinie przezwyciężyć dysfunkcyjność, trudne sytuacje?
– Jakie mocne strony rodziny mogą pomóc przezwyciężyć trudności?
– Czy klienci pracy socjalnej widzą swoją rodzinę jako wartość?
– Jak postrzegają rodzinę dysfunkcyjną pracownicy socjalni?
– Co powoduje, że rodzina nie jest postrzegana jako wartość?
– Jakie instytucje są najbardziej pomocne w pracy z rodziną?

Wnioski z badań

Z materiału badawczego podczas analizy wyłoniły się 3 kategorie tematyczne. Pierwszą z nich jest postrzeganie rodziny jako wartości w pracy socjalnej, kolejną postrzeganie rodziny jako klienta z potrzebami, a ostatnim elementem są działania pomocowe wspierające rodzinę z dysfunkcjami i jej wartość. W kontekście potrzeb i charakterystyki rodziny w pracy socjalnej przytoczone zostaną epitety zaczerpnięte z wywiadów, charakteryzujące omawianą jednostkę.

Z badań wynika, że postrzeganie rodziny przez pracownika socjalnego jako wartości w pracy socjalnej najczęściej odnosi się do wsparcia wewnątrzrodzinnego. Jeżeli członkowie rodziny wiedzą, że mogą wzajemnie na sobie polegać, „wtedy wszelkie przeszkody, trudności życia codziennego i nie tylko są w stanie razem przezwyciężyć bez względu na to, czy członkowie rodziny kierują się odmiennymi wartościami, czy też nie" (P.S.). Można powiedzieć, że istotne dla rodziny jest posiadanie układu relacyjnego, tworzącego sieć wsparcia w sytuacjach kryzysowych. Do wartości, które pomagają w przezwyciężeniu trudności w rodzinie badani zaliczyli; „wytrwałość, szczerość, akceptację drugiego człowieka i bezinteresowna miłość" (P.S.). Mocne strony jednostki rodziny tworzą „wzajemnie wsparcie, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, wiara w zmianę na lepsze" (P.S.). Należy jednak podkreślić, że wśród klientów pracy socjalnej istnieje także niska świadomość rodziny jako wartości, co potwierdził praktycznie każdy badany. Stanowi to jeden z ważniejszych problemów w zakresie wartości. „[…] Z perspektywy pracy socjalnej jak i pracy asystent rodziny uważam, że istnieje wartość w rodzinie. Coraz rzadziej spotykam sytuację w rodzinie, gdzie jej członkowie uważają swoją rodzinę jako wartość. […] My dostrzegamy wartość ich rodziny. Oni nie widzą siebie jako całości, że tworzą jakoś wartość, że walczą o swoje szczęście rodzinne" (P.S.).

Brak dostrzegania wartości rodziny przez jej członków może determinować kształtowanie się niepoprawnych relacji wychowawczych, zachowań wobec jej człon-

ków a także wspierać inne różnorodne elementy dysfunkcyjne. Dodatkowo rodzina, która nie postrzega siebie całościowo jako jedną wartościową jednostkę społeczną, mniej mobilizuje się do zmian i pracy nad występującym problemem. „[…] Oni nie widzą się jako całość, rodzinę, że mogą razem wyjść z tych problemów […] myślą, że choruje tylko jedno ogniwo z rodziny" (P.S.).

W postrzeganiu przez pracownika socjalnego rodziny jako klienta z potrzebami szczególnie ważnym elementem jest samo zdefiniowanie tego zjawiska. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów można powiedzieć, że pracownicy socjalni najczęściej definiują rodzinę będącą klientem jako rodzinę dysfunkcyjną, bezradną, która nie spełnia wszystkich swoich funkcji, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania. „[…] Taka rodzina, według mojej opinii to rodzina z problemami. Niektóre z nich są tak głęboko zakorzenione, że rodzina nawet nie zdaje sobie z nich sprawy" (P.S.). Takie rodziny „[…] dotykają różne problemy, szczególnie jeśli chodzi o dysfunkcję to najczęściej alkoholizm, przemoc bądź różnego rodzaju choroby" (P.S.). Najczęściej używane, stwierdzenia identyfikujące taką rodzinę to: „zagubiona, wymagająca wsparcia różnych specjalistów bądź instytucji, wymagająca nie współpracująca, bezradna nie posiadająca motywacji do zmiany, przyzwyczajona do swojej dysfunkcji, roszczeniowa" (P.S.). Problemy doświadczane przez rodzinę bardzo często także wypływają na inne jej funkcje powodując kolejne dysfunkcje i patologie. „[…] Rodziny dysfunkcyjne borykają się często z zaburzonymi wartościami, mają różne problemy, cechuje je też często bezradność, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych. A nadużywanie alkoholu lub też substancji psychoaktywnych, czyli narkotyków prowadzi często do nadużywania przemocy fizycznej czy też psychicznej która jest cięższa do zdiagnozowania" (P.S.).

Rodziny dysfunkcyjne niejednokrotnie doznają trudności także w obszarze reprezentowanych zachowań. Można tu zauważyć występowanie dysonansu poznawczego w perspektywie ogólnie przyjętych, postaw, zachowań czy nawet wartości „[…] Oni często wiedzą, że źle robią, ale dalej się tak zachowują. […] Rodzina jest najważniejsza, ale nic nie robią, aby poprawić daną sytuacje rodziny. […] Oni chcą być szczęśliwą rodziną, ale nic nie robią, aby wyjść z kryzysu" (P.S.).

Problemem, który się powtarza jest brak odpowiednich wzorców. Rodziny nawet nie widzą potrzeby dążenia do poprawy swojej sytuacji „[…] dysfunkcja jest przekazywana z pokolenia na pokolenie" (P.S.). „[…] Oni często nie chcą zmian, bo te niepoprawne relacje rodzinne tworzą bezradność" (P.S.). Niewątpliwie przyczynia się to do powielania zachowań i pozostawania w schematach dysfunkcyjnych, co często przeradza się w zjawisko wyuczonej bezradności.

Pośród innych innych problemów rodziny korzystającej z pomocy społecznej znajdują się także uprzedzenia, wykluczające jej wartość w postrzeganiu społecz-

nym. Dodatkowa generalizacja i założenie o patologicznym charakterze rodziny, beneficjenta pomocy społecznej, często działa jak etykieta wykluczająca. Nawarstwia to także poczucie naznaczenia rodziny: „[…] Niektórzy od razu zakładają, iż taka rodzina jest rodziną patologiczną, gdzie stosuje się przemoc, dzieci chodzą brudne i głodne, a rodzice, jedynie czym się zajmują to wydawaniem «socjalu» na alkohol" (P.S.). „[…] Ludzie myślą, że te rodziny to tylko skrajnie patologiczne przypadki, pozbawione wartości" (P.S.). Niestety, praca socjalna nie jest w stanie całkowicie zmienić wizerunku takich rodzin. Dysfunkcja rodziny powinna zatem stanowić szczególnie wyzwanie do pracy nad jej problemami, poprawnym funkcjonowaniem, wewnętrznym poczuciem wartości rodziny, uwzględniając także poprawę jej konterfektu w świetle społecznym.

Głównym priorytetem założeń pracy socjalnej są działania pomocowe na rzecz rodziny, szczególnie tej z dysfunkcjami. Pomagając rodzinie i jej członkom, pracownik socjalny wspiera ją jako całą wartość, na co wskazał niemal każdy z respondentów. W kwestii wartości rodziny, badani wskazują także na potrzebę zastosowania działań warsztatowo – zajęciowych, nie tylko dla rodziny, ale także dla nich samych. „[…] Dobrze by było zorganizować takiej rodzinie bądź jej członkom, którzy tego wymagają zajęcia terapeutyczne, które wskazałyby właściwy kierunek życia w rodzinie i samą wartość. […] Potrzebujemy też wsparcia jak pokazać rodzinie jej wartość, jak ją wyszukać" (P.S.). Większość badanych wskazywała także na mały zakres i niewielkie możliwości działań oraz wsparcia, pomimo stosowania różnych modeli pracy z rodziną: „[…] Pomagamy na różne sposoby, ale niestety mamy zbyt duży zakres obowiązków, żeby móc głębiej pracować z rodziną. Pracownik socjalny ma zbyt dużo podopiecznych, żeby przepracować z taką rodziną od a do z. A na pewno chcielibyśmy" (P.S.). Szczególnie znacząca – według pracowników socjalnych – jest pomoc świadczona na rzecz rodzin przez instytucje. „[…] Potrzebujemy konkretnego wsparcia też od innych instytucji, aby wspomagać rodzinę w różnych aspektach, także wartości" (P.S.). „[…] Takie instytucje, które mają większy wpływ to na pewno stowarzyszenia i fundacje, ale także Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, który organizuje szkolenia z różnych obszarów dysfunkcji rodziny i proponuje sposoby radzenia sobie w danych sytuacjach" (P.S.). Mimo, że pracownicy socjalni są przeciążeni obowiązkami pracowniczym, wykazują chęć głębszego zaangażowania się w relację pomocową. Zapewne taka możliwość pozytywnie wpłynęłaby na współpracę rodzina – pracownik socjalny, a także scentralizowała działania na danej jednostce odbiorczej. Pomocna w tym zakresie byłaby silna współpraca z instytucjami wspierającymi rodzinę, jej wartości i poprawne funkcjonowanie.

Podsumowanie

Rodzina niezmiennie stanowi kluczowy komponent funkcjonowania społeczno-kulturowego. Odznaczająca się wzajemnym wsparciem, zaufaniem, odpowiedzialnością i poczuciem bezpieczeństwa stanowi gwarant stabilności, oddziałujący na różne obszary życia.

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że wartość jest w odniesieniu do rodziny definiowana i postrzegana w sposób dualny. W pierwszym ujęciu stanowi walor, umożliwiający holistyczne wzajemne wsparcie na różnych etapach i w wielu dziedzinach życia jednostek. Rodzina wypełniona bezwzględną akceptacją drugiego człowieka, bezinteresowną miłością, szczerością i wytrwałością wysyła subsydiarne bodźce, umożliwiające przezwyciężanie problemów. Powyższe wartości stanowią fundament wzajemnego zaufania wewnątrzrodzinnego, kreującego sieć wsparcia. Drugi sposób postrzegania odnosi się do rodziny z dysfunkcjami i problemami. W swej egzystencji taka rodzina często opiera się na niewłaściwie ukształtowanych wzorcach i dysfunkcjach, co rodzi liczne napięcia bądź nieporozumienia. Nie jest ona także w stanie zrealizować w pełni wszystkich funkcji oraz posiada zaburzone poczucie wartości. Według badanych rodziny objęte pomocą socjalną nie dostrzegają swojej wartości. Często też nie widzą swojego potencjału, siły, wartości, którą posiadają dzięki wszystkim indywidualnym jednostkom ją tworzącym. Dodatkowo, członkom rodziny towarzyszy zmniejszona chęć zmian, gdyż niepoprawne relacje w rodzinie generują nieporozumienia i wyuczoną bezradność. W rezultacie może przyczyniać się to do umacniania nieprawidłowego wzorca, wspierając tym samym zaistniałą dysfunkcjonalność.

Czynności podejmowane przez pracę socjalną na rzecz rodziny bądź jej wartości, według pracowników socjalnych, nie zawsze są w stanie całościowo sprostać wyzwaniom. Ma to związek z obciążeniem pracowniczym i małym zakresem działań. W tym aspekcie wykazana została potrzeba wsparcia i współpracy z instytucjami, fundacjami czy też stowarzyszeniami, podejmującymi działania na rzecz rodziny i jej wartości.

W nawiązaniu zarówno do tytułu, jak i celu niniejszego artykułu, niewątpliwie można powiedzieć, że rodzina postrzegana jest przez pracowników socjalnych nie tylko przez pryzmat wartości w niej występujących, ale także jednostki stanowiącej wartość. Dodatkowo, praca socjalna swoimi działaniami wspiera ją jako wartościową całość, bez względu na występujące dysfunkcje.

****

Szczególne podziękowania za wsparcie merytoryczne i techniczne kieruję do: Aleksandry Półtorzyckiej, Anny Misijuk i Macieja Trojana.

Bibliografia

Bakiera, L. (2009). Wartość małżeńska w rozwoju człowieka dorosłego: Rodzina jako wartość a współczesność. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka* (ss. 25-57). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Budzyńska, E. (2015). Rodzina jako wartość Dylematy socjologa. W: W. Muszyński (red.), *Rodzina jako wartość wzory – modele – redefinicje* (ss. 21-38). Toruń: Adam Marszałek.

CBOS, (2019). *Komunikat z Badań. Rodzina – jej znaczenie i rozumienie*. Pobrane z: https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_022_19.PDF.

Guzewicz, M. (2019). Troska państwa o polską rodzinę. W: E. Osewska, J. Stala (red.), *Rodzina w społeczeństwie – relacje i wyzwania* (ss. 35-43). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.

Harwas-Napierała, B. (2009). Rodzina jako wartość a w spółczesność. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka* (ss. 11-23). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Hunter, M., Saleebey, D. (1977). Spirit and substance: Beginnings in the Education of Radical Social Workers. *Journal of Education for Social Work*, *13(2)*, 60-67. DOI: 10.1080/00220612.1977.10671436.

Jakubowicz-Bryx, A. (2010). *Rodzina jako wartość przedstawiana w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej*. Pobrane z: http://repozytorium.ukw.edu.pl//handle/item/6315.

Kantowicz, E. (2016). *Pedagogika (w) pracy socjalnej*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.

Kayser, K. (2010). Przyszłość rodzin amerykańskich: implikacje dla badań, praktyki i edukacji pracy socjalnej. W: J. G. Daley (red.), *Postępy pracy socjalnej* (ss. 201-214). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Kluz, M., Młyński, J. (2015). Praca socjalna jako forma wsparcia rodziny w kontekście nowych uwarunkowań społecznych. *Studia nad rodziną*, *1(36)*, 97-107.

Kopeć, E. (2017). Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę – zadania rodziny chrześcijańskiej we współczesnym świecie w ujęciu Jana Pawła II. W: M. Parzyszek, L. Pietruszka (red.), *Rodzina w przestrzeni życia społecznego* (ss. 9-20). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Ławniczak, D., Marszałkowska, M., Mierzejewska B., Polczyk D., Zeller L. (2010). *Standard pracy socjalnej z dziećmi.* Pobrane z: https://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/poradnictwoRzD2601.pdf.

Mościcka, L. (1991). *Rodziny dysfunkcjonalne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. *o pomocy społecznej*. Dz.U. 2004.64.593 z późn. zm. Pobrane z: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20040640593/U/D20040593Lj.pdf.

Seweryńska, A. M. (2004). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej: Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: WSiP.

Szymczak, M. (1989). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.

Wsparcie dla rodzin z dziećmi: Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. Pobrane 3.09.2021 z: https://www.gov.pl/web/rodzina/co-robimy-wsparcie-dla-rodzin-z-dziecmi?page=1&size=10.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

BASIŃSKA Anna, dr
e-mail: basinska@amu.edu.pl
Wydział Anglistyki, Kolegium Heliodori Święcickiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Grunwaldzka 6, 60-780 Poznań, Polska
Faculty of English, Collegium Heliodori Swiecicki, Adam Mickiewicz University in Poznan, Grunwaldzka 6, 60-780 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7523-1538

BOCHNO Ewa, dr hab., prof. UZ
e-mail: e.bochno@wns.uz.zgora.pl
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, Aleja Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Aleja Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland
ORCID:0000-0002-9841-3510

CHOJNOWSKA-ĆWIĄKAŁA Izabela, dr
e-mail: i.cwiakala@gmail.com
Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Aleja IX Wieków Kielc 19A, 25-317 Kielce, Polska
Faculty of Medicine and Health Sciences, Jan Kochanowski University in Kielce, Aleja IX Wieków Kielc 19A, 25-317 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-4756-7752

DROPIA Paulina
e-mail: pd65171@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska
The Maria Grzegorzewska University, Szczesliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland
ORCID: 0000-0002-8246-994X

GŁÓDŹ Natalia, mgr
e-mail: n.glodz@uwb.edu.pl
Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska
Faculty of Education Sciences, University of Bialystok, Swierkowa 20, 15-328 Bialystok, Poland
ORCID: 0000-0002-2957-525X

GRABOWSKA Barbara, dr
e-mail: barbara.grabowska@umed.wroc.pl
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
Wroclaw Medical University, Bartla 5, 51-618 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0001-7466-1280

JANKOWIAK Barbara, dr hab., prof. UAM
e-mail: barbara.jankowiak@amu.edu.pl
Pracownia Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit for Psychopedagogical Research on Human Development, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7660-2070

JASKULSKA Sylwia, dr hab., prof. UAM
e-mail: sylwia.jaskulska@amu.edu.pl
Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit for School Pedagogy Research, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-3454-7894

KAMIŃSKA-BEREZOWSKA Sławomira, dr hab.
e-mail: slawomira.kaminska-berezowska@us.edu.pl
Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 11, 40-007 Katowice, Polska
Institute of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Bankowa 11, 40-007 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-0707-6185

KANCLERZ Bożena, dr
e-mail: b.k@amu.edu.pl
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Sociopedagogical Problems of Youth, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-5496-2139

KANTYKA-DZIWISZ Karolina, dr
e-mail: kkantyka@ath.bielsko.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska
Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0002-9157-4151

KLEMENTOWSKA Aneta, dr
e-mail: a.klementowska@iibnp.uz.zgora.pl
Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Department of Media and Information Technology, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0001-5359-4031

KLICHOWSKI Michał, dr
e-mail: michal.klichowski@amu.edu.pl
Pracownia Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit for Psychopedagogical Research on Human Development, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID:0000-0002-7660-2070

KOWALSKI Mirosław, dr hab., prof. UZ
e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-2960-8258

KRASUSKA-BETIUK Marta, dr
e-mail: mbkar@aps.edu.pl
Katedra Wczesnej Edukacji, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, Polska
Department of Early Education, Institute of Human Development Support and Education, The Maria Grzegorzewska University, Szczesliwicka 40, 02-353 Warszawa, Poland
ORCID: 0000-0002-8743-1481

KUSZAK Kinga, dr hab. prof. UAM
e-mail: kingak@amu.edu.pl
Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-2430-7803

LEWICKA Monika, dr
e-mail: Monika.Lewicka@ukw.edu.pl
Katedra Badań nad Edukacją Estetyczną, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, J.K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska
Department of Aesthetic Education Research, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, J.K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Poland
ORCID: 0000-0001-5685-7861

MALAWSKA Wiktoria
e-mail: malawska.wiktoria@gmail.com
SOPHIA Rehabilitacja-Wypoczynek-Turystyka, Plażowa 4, 76-034 Sarbinowo, Polska
SOPHIA, Rehabilitation-Leisure-Tourism, Plażowa 4, 76-034 Sarbinowo, Poland
ORCID: 0000-0003-2020-2403

MAKAREWICZ Marta, mgr
e-mail: m.makarewicz@uwb.edu.pl
Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska
Division of Pre-School and Early Primary School Pedagogy, Faculty of Education, University of Bialystok, Swierkowa 20, 15-328 Bialystok, Poland
ORCID: 0000-0002-0507-6595

MARCINIAK Mateusz, dr
e-mail: mateusz.marciniak@amu.edu.pl
Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Unit of School Pedagogy Research, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-3454-7894

MUSZYŃSKA Ewa, dr hab., prof. UAM
e-mail: ewamusz@amu.edu.pl
Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Upbringing and Care Pedagogy, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-003-3262-7580

PAWŁOWSKA Beata, dr hab.
e-mail: pawlowskabeata@tlen.pl
Klinika Psychiatrii i Rehabilitacji Psychiatrycznej, I Wydział Lekarsko-Dentystyczny, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Głuska 1 (SPSK Nr 1), 20-439 Lublin, Polska
Department of Psychiatry and Psychiatric Rehabilitation, 1st Faculty of Medicine with Dentistry Division, Medical University of Lublin, Gluska 1 (SPSK No 1), 20-439 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0003-3520-0187

PERET-DRĄŻEWSKA Paulina, dr
e-mail: pperet@amu.edu.pl
Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Sociopedagogical Problems of Youth, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-9228-4009

PIETKIEWICZ-PAREEK Beata, dr
e-mail: beata.pietkiewicz-pareek@uwr.edu.pl
Zakład Pedagogiki Ogólnej, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of General Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0001-8450-1707

SOBCZAK Anna, dr
e-mail: sobczak.anna@amu.edu.pl
Zakład Socjologii Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Sociology of Education, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland.
ORCID: 0000-0002-6174-9045

SOBCZAK Sławomir, dr hab., prof. UPH
e-mail: slawomir.sobczak@uph.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-5215-0607

ŚLÓSARZ Luba, dr
e-mail: luba.jakubowska@umed.wroc.pl
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska
Wroclaw Medical University, Bartla 5, 51-618 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-0507-6595

ŚWIERCZYŃSKA Justyna, dr
e-mail: j_swierczynska@wp.pl
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska
Department of Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-9890-0677

TOMKOWIAK Hubert, dr
e-mail: huberttomkowiak@gmail.com;ht@amu.edu.pl
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-1461-739X

TROCZYŃSKA Beata, mgr
e-mail: beatatr@vp.pl
Przychodnia Syntonia, Podgórska 20, 25-103 Kielce, Polska
"Syntonia" Psychiatric Outpatient Clinic, Podgorska 20, 25-103 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-5650-9493

TWARÓG-KANUS Agnieszka, dr
e-mail: akanus@ath.bielsko.pl
Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno – Humanistyczna w Bielsku-Białej, Willowa 2, 43-180 Bielsko-Biała, Polska
Institute of Pedagogy, University of Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0003-3280-1497

ZACHARUK Tamara, dr hab., prof. UPH
e-mail: tamara.zacharuk@uph.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-7306-5436

Indeks osobowy

Index

A

Abdullah Zainab Ali 145
Aboujaoude Elias 109, 132, 197, 219
Adamczak Małgorzata . . . 315, 319, 321, 329
Aggen Steve 298
Akbar Muhammad Aldrin 153, 158
Albański Leszek 75, 88
Al-Hadithi Hadeel 145
Alwafi Hassan 145
Alwan Salwan Salah 145
Ambroziak Ewa 73, 88
Anda Robert 217
Anderson Charles 298
Andrzejewski Marek 329, 330
Angel Ronald 204, 217
Angrosino Michael 262, 271
Antonya Martin 287
Arends Richard 112, 114, 131, 201, 203, 219
Arnarsson Ársæll Már 183, 185
Arora Praveen 155, 158
Ashby Jeffrey 287, 299
Avalosse Hervé 20, 23
Avrashi Shacked 144

B

Babakova Olena 17, 22
Babbie Earl 96, 105
Bagguley David 145
Bagińska Dominika 19, 20, 22
Bailey Diane 151, 154, 157
Bakiera Lucyna 304, 305, 311, 337, 345
Balawajder Krystyna 237, 238, 240, 250
Balkhair Abdullah 150, 157
Bałachowicz Józefa 64, 69
Banaszak Sławomir 102, 105
Barch Jon 132, 219
Barlińska Julia 105
Bash Kristin 145
Basham Arthur 166, 174
Baster Hanna 20, 22
Bauman Teresa 77, 89
Bauw Azies 153, 158
Baylon Christian 49, 60
Bąbel Przemysław 112, 131, 201, 219
Beijing Jing Qian 154, 159
Beisert Maria 316, 329
Benner Aprile 145
Bereźnicki Franciszek . . . 112, 131, 201, 219
Bernasco Esther 136, 144
Berrettini Wade 287, 298
Besser Avi 298
Beumont Peter 299
Białecka-Grabarz Katarzyna 184, 185
Bieganowska-Skóra Anna 136, 144
Bielecka-Prus Joanna 29, 44
Bieling Peter . . . . . .
Bigaj Magdalena 136, 145
Blankstein Kirk 296, 298
Bloom Nicholas 152, 153, 157
Blundella Richarda 149
Błaszczak Anita 17, 20, 22
Błędowski Piotr 95, 106
Bochenek Anna 179, 183–185
Bochno Ewa 61, 63, 65, 69, 70
Boekaerts Monique 260, 261, 271
Bomba Jacek 231
Boucher Daniel 298
Bowlby John 49, 60, 319

Branje Susan 136, 144
Brągiel Józefa 88, 165, 175
Brent Neiman 158
Brett Doris 316, 327, 329
Brianda Maria Elena 23
Brooks Samantha 135, 144
Brophy Jeremy . 112, 131, 257, 258, 261, 271
Browarczyk Monika 167, 169, 174
Brukwicka Irena 179, 186
Bruner Jerome 65, 70
Brustein Michael 298
Bryson Tina 309, 311
Brzezińska Anna 60, 306–308, 311
Buchnat Marzena 144, 145
Buchner Anna 109, 131, 197, 219
Budajczak Marek 27, 28, 44
Budajczak-Moder Iza 27, 44
Budisavljevic Sanja 183, 185
Budzyńska Ewa 336, 337, 345
Buehl Doug 112, 131, 201, 219
Bulik Cynthia 287, 298
Butler Carolyn 299

C

Caan Woody 135, 145
Całek Grzegorz 17, 19, 23
Camino Igor 131, 219
Carrell Dan 132, 219
Chadda Rakesh 163, 174
Chattopadhyay Saayan 156, 158
Chekki Dan 164, 174
Chełpa Stanisław 250
Chęcińska Zuzanna 184, 185
Chodkowski Zbigniew 258, 271
Chomicki Michał 149, 158
Choudhury Prithwiraj 151, 158
Chrońska Monika 262, 271
Chwaszcz Joanna 135, 145
Ciborowska Helena 179, 185
Cielecki Tadeusz 211, 217
Cierpiałkowska Lidia 221, 224–226, 231
Cieślak Roman 325, 326, 330, 331
Clara Ian 298
Cockell Sarah 287, 298
Colton Matthew 322, 329
Cook Sarah 152, 158
Cooper Zafra 287, 298, 299
Cosma Alina 185
Couper Rachel 299
Cox Brian 298
Cribba Jonathana 149
Culp Neil 299
Currie Dorothy 183, 185
Cylulko Paweł 241, 250
Cywińska Małgorzata 235, 250, 258
. . . . . 271, 318, 329
Czapiński Janusz 225, 231
Czechowicz Katarzyna 19, 23

D

Dahmash Eman Zmaily 145
Davidson Lisa 287, 298
DcCourville Nancy 299
de Barbaro Bogdan 163, 164, 174
de Francisco Carvalho Lucas 144
Deb Koushik Sinha 163, 174
Deci Edward . . . 115, 130, 131, 259, 260, 272
Dembo Myron . 112, 115, 131, 201, 203, 219
Dębski Maciej 136, 145
Diener Ed 135, 144
Dingel Jonathan 155, 158
Djuliman Enver 238, 239, 250
Długosz Piotr 109, 131, 197, 219
Doliński Dariusz 255, 256, 272
Dolot Anna 150, 151, 153, 154, 158
Doroszewicz Krystyna 144
Doroszuk Joanna 18, 22, 23
Dotterer Aryn 136, 145
Drozdowski Rafał 16, 20, 23
Drożdż Mariusz 197
Dwivedi Abhigyan 175
Dyrda Beata 257, 258, 271
Dziemianowicz-Nowak Mirosława . . . 33, 44

E

Edwards Valerie 217
Elliott Julian 316, 323, 324, 329
Enns Murray 287, 298
Erdem Gizem 145
Erikson Erik 304, 308, 311
Ey Sydney 298

F

Fac-Skhirtladze Magdalena 70
Fadul Rabab 144
Fairburn Christopher 287, 298, 299
Falcman Daniel 189, 197
Felitti Vincent 203, 204, 206, 207, 217

Fernández-Zabala Arantza 131, 219
Fibakiewicz Karolina 262, 271
Fichter Manfred 298
Filipiak Ewa 257, 268, 271
Finch Janet 41, 42, 44
Firkowska-Mankiewicz Anna 241, 250
Fischer Ilan 144
Flett Gordon 287, 298
Fontana David 257, 271
Ford Derek 212, 218
Frąckowiak Maciej 23
Freeman Paul 298
Frost Randy 286–289, 296–299
Furmanik Franciszek 179, 186

G

Gadamer Hans-Georg 69, 70
Gajewska Grażyna 88, 316, 329
Gale Olga 298
Galinsky Adam 154, 158
Gandhi Priyanka 155, 158
Gawlicz Katarzyna 42, 44
Gądecki Jacek 101, 105
Gąsiorek Przemysław 322, 329, 330
Gerrig Richard 255, 271
Giddens Anthony 15, 23, 94, 95, 105
Giercarz-Borkowska Magdalena . . 28, 30, 39 . . . . . 41, 44
Giroux Henry 67, 70
Glaser Rollin 239, 250
Glöckner Andreas 144
Głażewska Agata 29, 44
Głąb Anna 93, 105
Głoskowska-Sołdatow Małgorzata . .256, 257 . . . . . 259, 260, 271
Godlewska-Bujok Barbara 16, 17, 21, 23
Goerg Sebastian 144
Goffman Erving 94, 95, 105
Goldner Elliot 298
Goñi Eider 131
Gorczowska Joanna 212, 217
Gould Patricia 329, 330
Grabias Stanisław 49, 60
Grabowiec Anna 179, 184, 185
Green Donald Ross 115, 131
Greenberg Neil 144
Grotowska-Leder Joanna 105
Grudniewska Magdalena 17, 22, 23
Grzegorzewska Iwona . .25, 221, 224–226, 231
Güroğlu Berna 136, 145
Gutman Koral 144
Guzewicz Mieczysław 345

H

Hajduk Magdalena 184, 185
Halmi Katherine 287, 298
Hamachek Don 287, 298
Hamid Muhammad Amin 153, 158
Harendza Sigrid 287, 299
Harris Michelle 135, 144
Harwas-Napierała Barbara . . . .47, 48, 50, 60, ... 311, 336, 345
Heimberg Richard 298
Heleniak Anna 29, 44
Henning Kris 287, 298
Hewitt Paul 286, 287, 298
Hietajärvi Lauri 136, 146
Hjorth Lillian 238, 239, 250
Holt Craig 298
Hołdakowski Wojciech 17, 22, 23
Hope Debra 298
House James 174, 275, 283
Hunter Mary “Ski” 335, 345
Hussong Andrea 136, 144, 145

I

Idler Ellen 204, 217
Imbierowicz Agnieszka 16, 23
Inchley Jo 183, 185
Irawan Andri 153, 158
Irlacher Michael 154, 158
Ishwaran Karigoudar 171, 174
Israeli Anne 298

J

Jagielska Katarzyna 73, 88, 131
Jakubowicz-Bryx Anna 334, 345
Jaloto Alexandre 144
Jang Hyungshim 132
Janke Andrzej 88, 165, 175
Jankowiak Barbara . . 63, 70, 133, 136, 144, 145
Jarosz Ewa 213, 214, 217
Jaskulska Sylwia 63, 70, 133, 144–146
Jåstad Atle 185
Jedliński Krzysztof 327, 330
Jeon Soohyun 132
Jermakowicz Piotr 236, 250
Jewdokimow Marcin 101, 105

Johnson Robert 255, 272
Jurczyk-Romanowska Ewa . . . 74, 75, 88, 89
Jutrzyna Ewelina 276, 277, 283
Juul Jesper 310, 311

K

Kaczmarek Mirosław 330
Kaczmarska Irena 179, 185
Kaczmarzyk Marek 307, 310, 311
Kaduson Heidi 329, 330
Kaliszewska Małgorzata 191, 197
Kalus Alicja 318, 330
Kamińska-Berezowska Sławomira 91, 95, 105
Kantowicz Ewa 338, 345
Kaplan Alan 298
Kasperek-Golimowska Ewa 225, 231
Kaur Mandeep 175
Kaur Palakpreet. 175
Kawula Stanisław . . . 74–76, 86, 88, 165, 175
Kaye Walter 287, 298
Kayser Karen 334, 345
Keirse Manu 316, 330
Kelly Colette 183, 185
Kędzierska Zuzanna 73, 88
Kielan Aleksandra 221, 222, 231
Kilmann Ralph 244, 251
Kipp Katherine 319, 330
Kleniewska Irena 320, 330
Klimek Maciej 216, 217
Klinger Klara 109, 132
Klootwijk Christel 136, 145
Klus-Stańska Dorota 64, 70
Kluszczyński Tomasz 216, 217
Kluz Marek 337, 339, 345
Koch Michael 154, 158
Kochan Katarzyna 30, 44
Kochańska Małgorzata 20, 23
Koele Iris 136, 145
Kolasińska Elżbieta 105, 106
Kolenda Pauline 170, 171, 175
Kołodziej-Zaleska Anna 224, 225, 231
Komar Witold 194, 196, 197
Komorowska-Szczepańska Wanda . . 179, 185
Komorowski Szymon 216, 217
Konieczna Agnieszka 49, 60
Kopański Zbigniew 179, 186
Kopeć Ewa 345
Korpak Filip 184, 185
Korzycka Magdalena 215, 217
Koss Mary 203, 204, 206, 207, 217
Kostera Monika 96, 106
Kotlarska-Michalska Anna 75, 86, 88
Kowalik Joanna 179, 186
Kowalski Mirosław 187, 189, 191, 192,
. . . . . 196, 197
Kozłowski Waldemar 268, 271
Krajewski Marek 23
Krauss Hanna 184, 185
Krawczak Anna 319, 322, 330
Krawczyk Elżbieta 70
Krawiec Michał 29, 45
Kroliczak Gregory 144
Król Małgorzata 256, 272
Krupa Dominika 216, 217
Krupiarz Magdalena 216, 217
Krzesińska-Żach Beata 74, 88
Krzeszowski Tomasz 240, 241, 251
Kubacka Małgorzata 100, 106
Kubiczek Bożena 112, 132
Kubinowski Dariusz 261, 262, 271
Kupisiewicz Czesław 112, 132
Kupisiewicz Małgorzata 88
Kurcz Ida 49, 60, 251
Kurland Nancy 151, 154, 157
Kwiatkowski Piotr 20, 21, 23
Kwiatowska Henryka 70
Kycia Alicja 75, 88

L

Lahart Cathleen 298
Lansford Jennifer 145
Lauro Leonor 299
Ledzińska Maria 112, 132
Legault Lisa 256, 272
Leigh-Hunt Nicholas 135, 145
Leksy Karina 190, 197
Lem Stanisław 194, 197
Leonovica Ruta 152, 158
Lewandowska Kinga 276, 283
Liang James 152, 153, 157
Licite-Kurbe Lasma 152, 158
Lipka Anna 256, 272
Lisek-Michalska Jolanta 245, 251
Lisiecka Agnieszka 194, 197
Liu Yukun 154, 159
Luczys Piotr 23

Ł

Ławniczak Dorota 339, 345
Ławrynowicz Piotr 329, 330
Łobocki Mieczysław 77, 88
Łodziński Sławomir 168, 175
Łuczak Ewa 316, 330
Łukasiewicz-Wieleba Joanna 33, 44
Łukasik Joanna 73, 88, 131, 219
Łuszczyńska Aleksandra 330

M

Madan Silky 155, 158
Maiya Sahitya 136, 251
Majchrzak Marta 109, 131, 197, 219
Makaruk Katarzyna . 142, 145, 209–211, 218
Makila Leunita Makutsa 145
Małecka Agata 105
Małkowska-Szkutnik Agnieszka . . . 221, 231
Mama Lama 37, 45
Marek Lidia 73, 88
Markowska-Manista Urszula 73, 88
Marks James 203, 204, 206, 207, 217
Marszałek Anna 40, 45
Marszałkowska Magdalena 339, 345
Marten Patricia 287, 298
Mateja-Jaworska Bogumiła 16, 17, 23
Mattia Jill 298
Matysiak-Błaszczyk Agata 136, 145
Mauri Massimo 299
Mazur Joanna 221, 231
Mazzeo Suzanne 298
McCann Vivian 255, 272
McGee Bryan 298
McNally Sandry 149, 156, 158
Menżyk Katarzyna 316, 330
Merrick Melissa 212, 218
Michalak Renata 257–259, 272
Michalska Sylwia 143, 145
Michalski Piotr 209–211, 218
Michel Małgorzata 143, 145
Mierzejewska Beata 339, 345
Mierzejewska Katarzyna 149, 158
Mignot Xavier 49, 60
Mikolajczak Moïra 20, 21, 23
Mikołajewska Bianka 211, 217
Mills Jennifer 296, 298
Mizińska Jadwiga 63, 70
Młyński Józef 337, 339, 345
Mobley Michael 299
Modrzejewska Renata 231
Modrzyk Ariel 23
Molnar Danielle 299
Moor Sasha 287, 299
Moore Christopher 236, 251
Morbitzer Janusz 262, 272
Morgan David 41, 45
Mossakowska Małgorzata 95, 106
Mościcka Lidia 337, 345
Mroczkowska Dorota 100, 106
Mrozowicki Adam 105, 106
Munro Yvette 287, 298
Mustajab Duta 153, 158

N

Naser Abdallah 135, 145
Natanson Tadeusz 276, 277, 283
Navaneethan Kannan 170, 175
Neki Jaswanth Singh 163, 175
Nelemans Stefanie 136, 144
Nęcki Zbigniew 49, 60
Nicińska Agnieszka 106
Niemiec Christopher 259, 272
Niemierko Bolesław . . . . . 112, 114, 132, 201, ... 203, 219
Niewiadomska Iwona 135, 145
Niśkiewicz Zuzanna 135, 145
Nordenberg Dale 217
Nowak Beata 76, 88
Nowak-Łojewska Agnieszka 64, 70
Nowicka Marzenna 64, 70
Nowosielska Paulina 109, 132, 197, 219
Nyczaj-Drąg Mirosława 33, 45

O

Oblacińska Anna 215, 217
Obuchowska Irena 304, 306, 311
Ogińska-Bulik Nina 316, 330
Okoń Wincenty 74, 88, 255, 272
Olearczyk Teresa 330
Olejniczak Dominik 221, 222, 231
Oleniacz Małgorzata 303, 311
Olubiński Andrzej 251
Orth Ulrich 135, 144
Orwat Kornelia 37, 45
Osenk Ivana 296, 299
Osiecka-Chojnacka Justyna 92, 106
Ossowska Maria 235, 251
Ossowski Roman 241, 251

Ostaszewski Paweł . . 112, 131, 132, 201, 219
Oster Gerald 329, 330
Ostręga Wisława 215, 217
Owczarek Dominik 93, 106
Oz Tomer 144

P

Palka Katarzyna 74, 88
Paluch Michał 67, 70
Pancewicz-Puchalska Magdalena . . 190, 197
Pandey Rakesh 171, 172, 175
Pandit Sushmita 156, 158
Pankowska Dorota 136, 144
Parker Sharon 154, 159
Paruch Sławomir 94, 106
Pawlak Justyna 29, 45
Pereira Gonçalves André 135, 144
Petrie Rachel 145
Pianowski Giselle 144
Piątkowska Monika 184, 186
Pietrabissa Giada 135, 145
Pikuła Norbert 73, 88, 131, 219
Pilch Tadeusz 70, 77, 89
Piotrowski Bartłomiej 100, 106
Place Maurice 316, 323, 324, 329
Plebańska Marlena . . . . . 109, 110, 111, 132, ... 197, 199, 219
Plichta Piotr 109, 132, 197, 219
Plopa Mieczysław . . . 49, 60, 164, 165, 175, ... 330
Pokorski Mieczysław 316, 330
Polczyk Danuta 339, 345
Poleszak Wiesław 136, 145, 146
Popovici Alina Lavinia 148, 150, 158
Popovici Veronica 148, 150, 158
Poraj Grażyna 276, 283
Ports Katie 212, 218
Poruszek Marta 28, 45
Postman Neil 190, 197
Preusser Karen 296, 299
Prewitt Elizabeth 208, 218
Promod Rai 171
Przybylska Ewa 168, 175
Przybyła-Basista Hanna 224, 225, 231
Ptaszek Grzegorz 136, 145
Pyżalski Jacek . . . . .109, 132, 136, 142, 145, ... 146, 197, 219

R

Raes Marie-Emilie 20, 23
Rasyid Abdul 153, 158
Ray Bablu 175
Reeve Johnmarshall 131, 132, 219
Reiss Steven 259, 272
Reker Dana 299
Remick Ronald 287, 298
Reykowski Janusz 255, 272
Rheinberg Falko 257, 272
Rice Kenneth 296, 299
Ritzer George 190, 197
Roberts John 152, 153, 157
Rogowski Łukasz 23
Rola Jarosław 324, 330
Rosenblate Robin 298
Roskam Isabelle 20, 23
Rostańska Eugenia . .47, 48, 50, 60, 63, 68, 70
Roszak Katarzyna 101, 105
Rothermund Dietmar 169, 175
Róg Anna 235, 251
Róg-Ilnicka Joanna 105, 106
Rubenstein Daniel 144
Rubin Gideon James 135, 144
Ruchi Pandey 171
Rudnicka Anna 179, 185
Ruggiero Giovanni Maria 299
Rura Przemysław 23
Russo Eileen 239, 251
Ryan Richard 115, 130, 131, 259, 272
Rychlicka-Maraszek Katarzyna 19, 23
Ryff Carol 225, 231
Ryś Maria 330

S

Sadava Stan 299
Sajkowska Monika 209–211, 218
Sako Mari 149, 159
Saleebey Dennis 335, 345
Salmela-Aro Katariina 136, 146
Salvador Ana Paula 144
Sama Bhupinder 172, 175
Sareen Jitender 298
Sassaroli Sandra 287, 299
Satława-Janiec Alicja 316, 330
Schaefer Charles 329, 330
Schaffer David 319, 330
Schaffer H. Rudolph 49, 60, 136, 146
Seal Brooke 298

Sebastian Alice 170, 175
Seeliger Helen 287, 299
Sekułowicz Małgorzata 20, 21, 23
Seligman Martin 135, 144
Seweryńska Anna Maria . . . . .324, 330, 337, ... 338, 345
Sęk Helena 315, 321, 325, 326, 330, 331
Sękowska Zofia 241, 251
Shafran Roz 287, 298, 299
Shapiro Daiel 236, 251
Sharma Devaki Nandan 175
Shaw Darlene 298
Sherry Simon 298
Siegel Daniel 189, 197, 307, 309, 311
Sieklucka Anna 166, 169, 175
Sieńczewska Małgorzata . 109, 132, 197, 219
Sierpowska Iwona 331
Sikorska Małgorzata 16, 23, 41, 42, 45
Silberman Mel . 112, 114, 132, 201, 203, 219
Simpson Susan 135, 145
Singh Dapinder 175
Singh Pankaj 163
Siudzińska Swietłana 235, 251
Slaney Robert 287, 299
Smith Louise 144
Sonawat Reeta 164, 175
Sood Samira 174, 175
Sosińska Agnieszka 179, 186
Sowa Józef 76, 89
Spietzer Manfred 189, 197
Spitz Alison 217
Stallard Paul 329, 331
Stamm Agnieszka 23
Starcevic Vladan 109, 132, 197, 219
Staroń Przemek 310, 311
Stawikowska Emilia 13, 23
Stebnicki Wiesław 31, 45
Stelmaszuk Zofia 319, 324, 329, 331
Stern Danuta 110, 111, 132, 199, 219
Stępień Robert 106
Stoeber Joachim 286, 287, 299
Stoltz Kevin 299
Strelau Jan 132, 255, 272
Strober Michael 298
Strykowski Wacław 109, 132, 197, 219
Stunża Grzegorz 136, 145
Su Chang 287, 298
Sullivan Patrick 298
Sunday Suzanne 298
Sutton Philip 95, 105
Swadźba Urszula 94, 106
Sych Paweł 106
Synoradzka Marta 329, 330
Syrek Ewa 24, 221, 224, 231
Szafraniec Krystyna 223, 231
Szafrańska Anna 29, 45
Szapiro Jakub 259, 272
Szlendak Tomasz 49, 60, 74, 75, 89
Szredzińska Renata 142, 145
Sztompka Piotr 66, 70, 94, 106
Szulawski Michał 259, 272
Szulc Wita 274, 283
Szyller Aleksandra 109, 132, 197, 219
Szymczak Mieczysław 335, 345

Ś

Śliwerski Bogusław 67, 70
Świątkowska Joanna 105

T

Tabak Izabela 222, 231
Tarczoń Radosław 277, 283
Taylor Chris 322, 325, 331
Taylor Emily 288, 299
Thind Parteek 175
Thomas Kenneth 235, 244, 251
Tiwari Ajay Kumar 172
Tiwari Gyanesh Kumar 171, 172, 175
Tiwari Raghavendra Prasad 175
Tłuściak-Deliowska Aleksandra 29, 45
Tołwińska Bożena 256, 258, 261, 272
Tomaszek Katarzyna 115, 132, 203, 219
Tomaszewska-Lipiec Renata 100, 106
Tomczyk Danuta 29, 44, 45
Torsheim Torbjørn 185
Touyz Stephen 299
Tozzi Federica 298
Tragarz Michał 70
Treasure Janet 287, 298
Trippi Joseph 299
Turcotte Theresa 298
Turczyk Małgorzata 144, 146
Turnbull Stephen 145
Turner Victoria 145

U

Upadyaya Katja 136, 146
Uszyńska-Jarmoc Janina 259, 272

V

Vaillancourt Tracy 287, 298
Valtorta Nicole 145
van der Graaff Jolien 136, 144
van Duijvenvoorde Anna 136
Varghese Reuben Thomas 20, 24
Vartanian Lenny 299
Venkatesan Srinivasan 20, 24
Verma Manpreet 175
Vinai Piergiuseppe 299
Vinni-Laakso Janica 136, 146

W

Wade Tracey 299
Walasek Stefania 74, 89
Wang Bin 154, 159
Waszczak Stanisław 256, 272
Webster Rebecca 144
Wencławek Katarzyna 184, 186
Wessely Simon 144
Whiteman Shawn 136, 145
Wiatr Marta 33, 45
Wideł Ewa 331
Wierzbicka Maria 109, 131, 197, 219
Więcek Andrzej 95, 106
Wilgocki Jennifer 327, 331
Williams Margaret 322, 329
Williams Robin 251
Williamson David 217
Williamson Paul 299
Winnicka-Wejs Alicja 256, 272
Winogrodzka Lidia 316, 331
Witkin Georgia 318, 331
Witkowski Jędrzej 62, 66, 70
Witkowski Tomasz 250
Wlazło Magdalena 73, 88
Włodarczyk Ewa 15, 19, 24
Włodarczyk Joanna . 142, 145, 209–211, 218
Wojciechowska Marta 179, 186
Wojnowski Kazimierz 184, 186
Wołejko Piotr 156, 157, 159
Woodland Lisa 144
Woodside Blake 298
Wright Marcia 327, 331
Wygotski Lew 66, 67, 70
Wysocka Ewa 16, 17, 24

Y

Ying Jenny Zhichun 152, 153, 157

Z

Zagórska Wanda 308, 311
Zahorska Marta 63, 70
Zając Mirosław 29, 44, 45
Zakrzewska Marzena 29, 45
Zakrzewska-Olędzka Dominika 73, 88
Zander-Zięcina Ewelina 150, 159
Zawodna-Stephan Marta 16, 17, 23
Zedlin Theodore 63, 69, 70
Zeller Lidia 339, 345
Zellma Anna 261, 272
Zimbardo Philip 255, 271, 272
Zuanazzi Ana Carolina 144
Zulaika Luis María 131, 219

Ż

Żadkowska Magdalena 101, 105
Żak Monika . . .70, 88, 89, 94, 106, 197, 271, ... 272, 329
Żmijewska-Kwireg Sylwia 70
Żydek-Bednarczuk Urszula 49, 60

Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing

Uniwersytet Wrocławski

ISBN 978-83-963802-3-4
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866

Adres redakcji:
Wychowanie w Rodzinie/Family Upbringing
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
wwr@uwr.edu.pl

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera.
Ewa Jurczyk-Romanowska

www.wwr.uni.wroc.pl