

# RUCH

## PEDAGOGICZNY

4



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA  
im. Bolesława Prusa

Rok LXXXVII Warszawa 2017

## **SKŁAD REDAKCJI**

Marian Surdacki (redaktor naczelny), Ewa Brodacka-Adamowicz (z-ca redaktora naczelnego, pedagogika, historia), Magdalena Grochulska (pedagogika), Elżbieta Hoffmann (Język polski), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Marek Jędrzejewski (sekretarz redakcji, socjologia), Giuseppe Mari (pedagogika, język włoski), Urszula Soler (socjologia), Irina Valitova (pedagogika, język rosyjski)

## **RADA NAUKOWA**

Przewodniczący: ks. prof. Marian Walerian Nowak

Członkowie: Henryk Cwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi) Marek Kucharski (Społeczna Akademia Nauk), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi ([Università Cattolica del Sacro Cuore](#) w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet Lumpa w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

## **REDAKTOR NAUKOWY**

ks. prof. Marian Walerian Nowak

## **REDAKTOR STATYSTYCZNY**

Jacek Bogucki

## **RECENZENCI**

Lista recenzentów wszystkich teksów zamieszczonych w kolejnych numerach za rok 2017 zostanie opublikowana w numerze 4/2017.

## **ADRES REDAKCJI**

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. B. Prusa  
ul. Smulikowskiego 6/8  
00-389 Warszawa  
e-mail [redakcja@rp.edu.pl](mailto:redakcja@rp.edu.pl)

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”.

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

Piotr Majewicz – Ewolucja teorii i praktyki pedagogiki leczniczej .....	5
<b>Giuseppe Mari</b> – “Principio responsabilità”, bioetica e sfida educativa .....	23

## RELACJE Z BADAŃ

<b>Urszula Tyluś</b> -Warunki rodzinne i szkolne wyznaczające rozwój uczniów edukacji wczesnoszkolnej z rodzin dysfunkcyjnych .....	35
<b>Agnieszka Lewicka-Zelent, Agnieszka Pytka</b> – Wsparcie społeczne świadczone na rzecz uczniów z klas VII ze zreformowanej szkoły podstawowej .....	45
<b>Agnieszka Lewicka-Zelent, Agnieszka Pytka</b> - Wsparcie społeczne udzielane uczniom z klas VII zreformowanej szkoły podstawowej a ich poczucie alienacji .....	61
<b>Ewelina Kurowicka</b> - Innowacje pedagogiczne w zakresie realizacji edukacji regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej. Wnioski dla praktyki pedagogicznej .....	77
<b>Katarzyna Tomaszek</b> - Samoocena i jakość relacji społecznych jako czynniki chroniące przed syndromem wypalenia szkolnego .....	87

## STUDIA I OPINIE

<b>Wiesław Partyka</b> – Idea opieki a wychowania na ziemiach polskich do końca XIX wieku .....	107
<b>Wiesław Partyka</b> – Idea opieki a wychowania na ziemiach polskich do końca XIX wieku <b>Sylwester Bębas</b> – Skutki uwięzienia członka rodziny i znaczenie rodziny dla więziennego funkcjonowania osadzonych oraz ich resocjalizacji i readaptacji .....	117

# CONTENS

## ARTICLES

<b>Piotr Majewicz</b> – Evolition of theory and practice of therapeutic pedagogic .....	22
<b>Giuseppe Mari</b> – “Principio responsabilità”, bioetica e sfida educative .....	33

## RESEARCH RAPORTS

<b>Urszula Tyluś</b> - Supporting educational processes of students who come from dysfunctional families at early stage school education .....	44
<b>Agnieszka Lewicka-Zelent, Agnieszka Pytka</b> – Social support provided to students in grades VII from a reformed primary school .....	60
<b>Agnieszka Lewicka-Zelent, Agnieszka Pytka</b> - Social support provided to pupils from grades VII of the reformed primary school and their sense of alienation .....	76
<b>Ewelina Kurowicka</b> - Pedagogical innovation in the field of regional education in early childhood education. Applications for pedagogical practice .....	85
<b>Katarzyna Tomaszek</b> - Self – esteem and quality of relationships as protective factors against school burnout .....	104

## STUY AND OPINIONS

<b>Wiesław Partyka</b> – The concept of care and the education on Polish lands until the late 19 <sup>th</sup> century .....	115
<b>Sylwester Bębas</b> - The effects of the imprisonment of a family member and the importance of the family for the prison's imprisonment and their rehabilitation and re-adaptation .....	127

## ARTYKUŁY

**Piotr Majewicz**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

### EWOLUCJA TEORII I PRAKTYKI PEDAGOGIKI LECZNICZEJ

#### Wprowadzenie

Pedagogika lecznicza ma już ponad 100-letnią tradycję. Jej początki związane były z całokształtem opieki, wychowania, a przede wszystkim leczenia, bo tak w ówczesnych czasach rozumiano wszelkie formy interwencji w sytuację osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Osoby te, według ówczesnych standardów, wymagały głównie leczenia, stąd niczym zaskakującym jest zastosowany termin – pedagogika lecznicza. Przetrwał on do czasów współczesnych chociaż w zróżnicowanych desygnatach. Rozumiany jest zarówno w sposób pierwotny, a więc jako wszelkie działania natury wychowawczej wspierające rozwój i funkcjonowanie osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, ale również ujmowany jest w sposób wąski, ograniczający zakres zainteresowań jedynie do osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo. Tak więc, współcześnie mamy swego rodzaju dualistyczne konotacje „pedagogiki leczniczej” rozumianej bądź jako ekwiwalent pedagogiki specjalnej, lub jako subdyscyplinę pedagogiki specjalnej, ograniczającą zainteresowania jedynie do osób przewlekle chorych oraz z dysfunkcją narządu ruchu.

Na przestrzeni ponad 100 lat rozwoju omawianej dziedziny pedagogiki, odmiennie kształtowały się wzajemne relacje teorii i praktyki, przy czym działania praktyczne często poprzedzały tworzenie teorii. Można nawet powiedzieć, że praktyka pedagogiki leczniczej implikowała w wielu przypadkach opracowywanie koncepcji. Potrzeby życia codziennego w wielu przypadkach wyznaczały kierunki poszukiwań, a następnie tworzenia rozwiązań teoretycznych. Ten proces jednoznacznie wskazuje na ścisły związek praktyki i teorii pedagogiki leczniczej. Zresztą tworzenie teoretycznych opracowań problemu, pozbawione bezpośredniego związku z praktyką pedagogiczną, w tym przypadku nie ma racji bytu. Pedagogika lecznicza jako nauka przede wszystkim stosowana, powinna mieć głównie wymiar prakseologiczny. W tym przypadku oderwanie teorii od praktyki nie może prowadzić do konstruktywnych rozwiązań. Pedagogiczne wspieranie osób z niepełnosprawnością wymaga przede wszystkim praktycznego działania. Tworzenie teorii w separacji od praktyki byłoby nie tylko zbyteczne, ale mogłoby mieć negatywne konsekwencje. Jedynie zachowanie pełnej interakcyjności praktyczno-teoretyczno-

badawczej może w tym zakresie zaowocować pozytywnymi skutkami dla procesu wychowania i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością.

Należy zaznaczyć, że wykorzystywanie istniejących teorii pedagogicznych, form i metod do pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych prawie zawsze wymaga adaptacji i nie powinno być wprost przenoszone, bez należytego dostosowania, na działania w obszarze pedagogiki specjalnej i to bez względu na jej subdyscyplinę. To co w wielu przypadkach sprawdza się w pracy z osobami pełnosprawnymi, niekoniecznie znajduje pełne zastosowanie w rehabilitacji. Ponadto, rozwiązania skuteczne w jednym obszarze pedagogiki specjalnej nie zawsze mogą być wprost przenoszone na inne jej działy, bo odmienne są przynajmniej niektóre z możliwości osób z danym rodzajem niepełnosprawności. Na przykład to, co jest efektywne w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną lub sensoryczną nie zawsze będzie skuteczne w pracy z osobami z niepełnosprawnością ruchową czy też chorobą przewlekłą. Poza tym w procesie rozwoju pedagogiki specjalnej i jej subdyscyplin inaczej kształtowały się relacje pomiędzy stosowaniem rozwiązań w praktyce a tworzeniem teorii, które mogłyby zabezpieczyć codzienne działania pedagogiczne od kardynalnych błędów. Konstruowanie konkretnej koncepcji wymaga jednak odwołania się do wielu rezultatów badań naukowych. Niestety, często brak dostatecznej ilości owych empirycznych analiz ogranicza efektywne tworzenie teorii, gdyż zgromadzona wiedza z danego zakresu ma jedynie fragmentaryczny charakter. Nie należy jednak przypisywać dominującej roli jedynie teorii naukowej, ponieważ wydaje się, że równie istotne jest doświadczenie praktyczne pedagoga. Tak więc potrzebna jest zarówno wiedza naukowa, jak i doświadczenie własne, aby w sposób najbardziej efektywny realizować zadania związane z wychowaniem i rehabilitacją, nie popełniając przy tym rażących błędów. Stąd też wydaje się istotne prześledzenie nie tylko procesu formowania się i rozwoju pedagogiki leczniczej, ale również wzajemnych relacji w jej obszarze między teorią i codzienną praktyką pedagogiczną.

### **Pedagogika lecznicza jako nauka o wychowaniu wspierającym proces leczenia osób z niepełnosprawnością**

Przez bardzo długi okres historii problemy funkcjonowania osób z niepełnosprawnością nie były przedmiotem zainteresowania pedagogiki. Dopiero pod koniec XVIII wieku zapoczątkowany został proces tworzenia podstaw nowożytnej ortopedagogiki, a więc nauki zajmującej się problemami wychowania i usprawniania osób z niepełnosprawnością. Aż do drugiej połowy XIX wieku trwał okres kształtowania podstaw tej nowej dziedziny pedagogicznej, nazywany czasem „szkół mistrzów ortopedagogiki”. Należy tu wymienić nazwiska tak wielkich uczonych, jak Philippe Pinel, Heinrich Deinhardt, Jean Itard, a przede wszystkim Johann Heinrich Pestalozzi, który wpłynął w istotny sposób zarówno na ukierunkowany praktycznie, jak i podbudowany teoretycznie kształt współczesnej ortopedagogiki. Dopiero na początku XX wieku nastąpiło wyodrębnienie się ortopedagogiki jako samodzielnej dyscypliny. Ogromny udział w tym procesie mieli dwaj szwajcarscy pedagodzy – Heinrich Hanselmann i Paul Moor. To głównie za ich sprawą uznano aspekt pedagogiczny za zasadniczy i w związku z tym, ta nowa subdyscyplina nie została ulokowana w obszarze medycyny, ale w pedagogicznym

spektrum zainteresowań (Szarkowicz 2007, s.275-276; 2009). W tym też okresie przyznano osobom - według ówczesnej terminologii- „upośledzonym” prawo do opieki medycznej. Było to jedną z przesłanek powiązania poruszanej problematyki z procesem leczenia. Zostało to uwypuklone w podstawowym dziele dla pedagogiki specjalnej, jakim jest książka Theodora Hellera wydana w 1904 roku, a zatytułowana „Grundriss der Heilpädagogik” co można przetłumaczyć jako „Zarys pedagogiki leczniczej”. Była ona pierwszym w Europie powszechnie uznanym podręcznikiem ortopedagogiki. Dzieło to ukazało się w polskim przekładzie, dokonany przez lekarza medycyny doktora Władysława Chodeckiego, już w rok po pierwszym wydaniu w oryginale i zostało zatytułowane „Pedagogika lecznicza”. Zawarty w terminie „Heilpädagogik” człon „heil-”, pochodzący od słowa „heilen” oznacza „leczyć”, bądź „uzdrowiać”. Zatem „Heilpädagogik” w dosłownym tłumaczeniu to „pedagogika lecznicza”. Pierwotnie pedagogika lecznicza obejmowała swoim zainteresowaniem wszystkie osoby z niepełnosprawnością lub, ujmując to szerzej, wszystkie, które wzrastają w utrudnionych warunkach. Theodor Heller postulował, aby zadbać o korzystne warunki rozwoju poprzez dopasowanie ich do każdego indywidualnego przypadku. Chodziło więc o uzdrowienie środowiska wychowawczego, a w tym zakresie dokształcanie rodziców i rozwijanie u nich niezbędnych kompetencji oraz umiejętności wychowawczych. Inaczej mówiąc, to nie osoba niepełnosprawna, a dokładniej jej niepełnosprawność ma być korygowana, czy też „naprawiana”, ale działaniom tym powinno być poddane środowisko, w którym ona żyje i rozwija się. Niewątpliwie w takim ujęciu „Heilpädagogik”, czy też ortopedagogika różni się od pedagogiki specjalnej, której głównym zadaniem według Marii Grzegorzewskiej (1968, s.88) – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, jest „*adaptacja jednostki upośledzonej do jej zmienionych warunków psychofizycznych i do życia w społeczeństwie*”. Niemniej jednak polscy pedagodzy specjaliści w okresie międzywojennym korzystali z dorobku „Heilpädagogik” dzięki przekładom tekstów, w tym również Theodora Hellera, zamieszczanym w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”, a także redagowanym przez Marię Grzegorzewską broszurom z serii „Biblioteka Pedagogiki Leczniczej”. Zatem stosowane były dwa terminy związane z pracą z osobami z niepełnosprawnością- „pedagogika specjalna” oraz „pedagogika lecznicza”. Co więcej, Maria Grzegorzewska opublikowała w 1952 roku skrypt „Pedagogika lecznicza”, który w kolejnym wydaniu z 1959 roku nosił już tytuł „Pedagogika specjalna”. Stąd też w opracowaniu tym często zamiennie stosowane są oba terminy. Autorka uważała, że pierwsza z wymienionych nazw podkreśla terapeutyczne oddziaływanie metod pracy rehabilitacyjnej, a także konieczność współdziałania z lekarzem. Z kolei określenie „pedagogika specjalna” akcentowało odrębność, specyficzność dzieci objętych jej opieką, jak i specyficzność celu oraz metod pracy, a także przygotowania nauczyciela-wychowawcy (Szarkowicz 2007, s. 312-329).

Tak więc pierwotny termin „pedagogika lecznicza” w polskiej myśli pedagogicznej został zastąpiony określeniem „pedagogika specjalna” i dopiero powróci do użytku po kilkudziesięciu latach, ale już w innym, znacznie węższym znaczeniu.

W innych krajach nadal stosowano pierwotną terminologię, chociaż często równoległe z pojęciem „pedagogika specjalna”. Współczesne rozumienie „pedagogiki leczniczej” jest zróżnicowane. Inne są konotacje tego terminu w państwach niemieckojęzycznych, gdzie jest kojarzona ze wspomnianym terminem „Heilpädagogik”

lub po prostu z pedagogiką specjalną, czyli „Sonderpädagogik” ( Eitle 2003, s.8), a inne w krajach anglojęzycznych, w których najczęściej pojęcie „pedagogika lecznicza” czyli „curative education” jest łączone z pedagogiką społeczną, a w jej ramach z pracą pedagogiczną realizowaną w ośrodkach waldorfskich organizowanych dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W placówkach tych prowadzona jest edukacja oparta o idee wychowania, bazujące na antropozofii<sup>1</sup>, opracowane przez Rudolfa Steinera. Realizowane działania na poziomie przedszkolnym i szkolnym połączone są z konkretnymi terapiami oraz opieką medyczną. Poprzez udzielanie maksymalnego wsparcia zmierza się do zwiększenia dynamiki rozwoju dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Osiągnięcia w tym zakresie wydają się być szczególnie duże, w sytuacji znacznego zaangażowania rodziców w omawiane działania. Natomiast w pracy z osobami dorosłymi, realizowanej w ramach terapii społecznej, zmierza się do osiągnięcia maksymalnego poziomu samostanowienia oraz niezależności. Przygotowanie odpowiednich miejsc pracy i zamieszkania, a także stworzenie korzystnego środowiska społecznego i kulturalnego, ma motywować dorosłe osoby z niepełnosprawnością do indywidualnego rozwoju, w poczuciu pełnego bezpieczeństwa socjalno-ekonomicznego.

Ośrodki edukacji leczniczej i terapii społecznej są zwykle utrzymywane ze środków prywatnych. W większości krajów ich praca jest wspierana i finansowana przez służby socjalne, a także stowarzyszenia rodziców, krewnych i przyjaciół. Obecnie istnieje około 530 ośrodków edukacji leczniczej i terapii społecznej, ponad 60 ośrodków szkoleniowych i około 30 stowarzyszeń w ponad 40 krajach (<http://www.en.khsdornach.org/>). Szczególnie intensywnie rozwijają swoją działalność ośrodki Camphill. Pierwszą placówkę tego typu założył w 1940 roku Karl König w Szkocji, w miejscowości Camphill od której nazwę wziął cały Ruch (Luxford 1994, s. 11). Obecnie szkoły i społeczności „Camphill Movement” istnieją w około 20 krajach na całym świecie, w tym w Europie, Azji, Afryce, oraz Ameryce Północnej (<http://www.camphill.net>).

Tak więc termin „curative education”, który można przetłumaczyć jako „pedagogika lecznicza” odnosi się w krajach anglojęzycznych do edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością, opartej o koncepcję Rudolfa Steinera. Również w języku francuskim używany jest niemal identyczny termin, a mianowicie „pédagogie curative” (<http://www.eurythmiste.be/curatif/curatif.htm/>), który również ma analogiczny desygnat jak w języku angielskim, lub też rozumiany jest jako pedagogika osób o specjalnych potrzebach społecznych <http://www.unifr.ch/spedu/index.php?page=pedagogie-curative-et-specialisee/>).

Natomiast w języku polskim określenie „pedagogika lecznicza” ma inne znaczenie. Odnosi się bowiem do terapii, edukacji i wychowania osób z przewlekłymi chorobami oraz z dysfunkcjami narządu ruchu. Stanowi subdyscyplinę „pedagogiki specjalnej”, analogicznie jak oligofrenopedagogika czy surdopedagogika, a jej głównym obszarem eksploracji, zarówno natury teoretycznej jak i empirycznej, są problemy rehabilitacji i wychowania osób funkcjonujących w sytuacji choroby oraz niepełnosprawności ruchowej.



## **Pedagogika lecznicza (terapeutyczna) jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej**

### *Okres praktyki bez specjalistycznego zaplecza teoretycznego*

Proces emancypacji nowej subdyscypliny rozpoczął się nie od tworzenia teorii, ale od praktyki, a właściwie od potrzeb szpitali dziecięcych w zakresie organizacji opieki i edukacji dla przebywających w nich małych pacjentów. Można więc powiedzieć, że proces usamodzielniania się pedagogiki leczniczej został zapoczątkowany odpowiedzią na potrzeby codziennej praktyki pedagogicznej. Miało to miejsce w okresie międzywojennym, kiedy po raz pierwszy wprowadzono naukę szkolną do sanatoriów przeznaczonych dla dzieci. Wprawdzie dotyczyło to tylko sanatorium „Górka” w okolicach Buska oraz szpitala okulistycznego w Witkowicach pod Krakowem, jednak zapoczątkowało to praktyczną rehabilitację dzieci przewlekle chorych i z dysfunkcją narządu ruchu. Należy zaznaczyć, że jeszcze przez wiele lat, ta nowa subdyscyplina nie ukonstytuowała się formalnie. Maria Grzegorzewska określała całokształt działań podejmowanych wobec tej grupy mianem „terapii wychowawczej” (Grzegorzewska 1964, s. 78). Zatem realizowane były praktyczne działania bez nakreślenia ich specyfiki, co implikowało między innymi brak dostosowanych rozwiązań metodycznych dla dzieci przewlekle chorych o zróżnicowanym stanie zdrowie.

Wzrost zainteresowania problemami rehabilitacji dzieci przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo znacznie wzrósł po zakończeniu II wojny światowej. Wówczas w Polsce, jak i w innych krajach ogarniętych do niedawna wojną, zaznaczył się znaczny wzrost zachorowań na gruźlicę i reumatyzm, natomiast w latach 50-tych pojawiła się epidemia choroby Heinego-Medina, w wyniku której wiele dzieci doznało niepełnosprawności ruchowej. W ciągu kolejnych dekad przybywało dzieci cierpiących na choroby alergiczne, w tym na astmę, a także wzrastała liczba osób z uszkodzeniem centralnego układu nerwowego, przede wszystkim z mózgowym porażeniem dziecięcym. Ponadto, znacznie zwiększyła się liczba dzieci z chorobami układu krążenia. Wzrósł również odsetek osób z zespołami złego wchłaniania, takimi jak celiakia, a także z chorobami nowotworowymi (Maciarz 2009, s. 219-220).

### *Okres tworzenia podwalin teoretycznych*

Narastanie tych zdrowotnych problemów powodowało coraz większe zainteresowanie pedagogiczną stroną problemu. Prawdopodobnie również z tego powodu, Janina Doroszevska, będąca współpracownicą Marii Grzegorzewskiej, rozpoczęła tworzenie podwalin teoretycznych pedagogiki osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo. W 1957 roku opublikowała pracę „Terapia wychowawcza”, a w 1963 książkę „Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym”, która stanowiła w rzeczywistości pierwszy podręcznik z zakresu pedagogiki leczniczej jako subdyscypliny pedagogiki specjalnej w Polsce. Należy jednak zaznaczyć, że pomimo opracowania teoretycznych podstaw wspomnianej subdyscypliny, nadal utrzymywała, że „Pedagogika dzieci chorych nie ma specjalnej nazwy (niektórzy nazywają ją terapią wychowawczą, ale jest to termin, który właściwie może być zastosowany do każdego działu pedagogiki specjalnej, jako wymienny z rewalidacją)” (Doroszevska 1989, T.1, s.49). Jednak nawet brak formalnego wyodrębnienia pedagogiki leczniczej jako subdyscypliny, nie spowodował zaniechania

działań praktycznych, akcentujących odmienny charakter tego działu pedagogiki specjalnej. W 1958 roku odbył się pierwszy krajowy zjazd nauczycieli, wychowawców i lekarzy zakładów leczniczych zorganizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie (Janeczko 1991b, s.88). Ponownie rzeczywistość i praktyka wyprzedziły teorię. Warto w tym miejscu również wspomnieć o równoległym rozwoju zaplecza psychologicznego dla pedagogiki leczniczej, a mianowicie w roku 1961 odbyła się w Poznaniu pierwsza konferencja zorganizowana przez Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej oraz Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem (TWK) poświęcona roli psychologii w rehabilitacji (Hulek 1964, s.5).

Pomijając jednak problemy natury terminologicznej związane z procesem usamodzielniania się pedagogiki leczniczej należy podkreślić, że wspomniane dwa opracowania autorstwa Janiny Doroszewskiej na długie lata wyznaczyły główny nurt teorii i praktyki pedagogicznej w zakresie wychowania i rehabilitacji dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi oraz z niepełnosprawnością ruchową. Za kluczowe w tym zakresie należy uznać sformułowanie zasad realizacji wszelkich działań pedagogicznych w pracy z dziećmi przewlekle chorymi oraz zdefiniowanie poziomu wydolności wysiłkowej ucznia oraz implikacji trafnego określenia wspomnianego poziomu dla działań praktycznych. Dwie podstawowe zasady pracy z dzieckiem przewlekle chorym dotyczą kolejno: oszczędzania zbytecznego wysiłku oraz podnoszenia ogólnego poziomu energetycznego organizmu. O ile pierwsza zasada pozwala zwiększyć wydolność wysiłkową w sposób negatywny (bierny), o tyle druga czyni to w sposób pozytywny (aktywny). Dzięki temu możliwe jest nie tylko zachowanie status quo, ale również podniesienie progu wydolnościowego. Zwiększenie wydolności w sposób aktywny, przez stworzenie warunków, w których możliwe jest zaspokajanie najważniejszych potrzeb dziecka chorego, wzmacnia jego siły do walki z chorobą. Co interesujące, pogląd ten znalazł potwierdzenie w wynikach badań prowadzonych znacznie później przez naukowców zajmujących się psychoneuroimmunologią (Rosenhan, Seligman 1994, T.1, s. 341-345).

Natomiast wspomniany poziom wydolności wysiłkowej można zdefiniować jako potencjalny zasób sił, który może być wydatkowany bez jakiegokolwiek negatywnego wpływu na stan psychofizyczny dziecka chorego. Poziom ten określany jest w oparciu o opinię medyczną, która jest uzupełniona diagnozą psychologiczną i pedagogiczną. Szczególną uwagę należy zwrócić na objawy zmęczenia fizycznego, trudności w zakresie koncentracji uwagi, funkcjonowania pamięci, myślenia oraz nietypowe zachowania, które mogą świadczyć o braku równowagi psychicznej. Trafne określenie poziomu wydolności wysiłkowej umożliwi przestrzeganie w pracy z dzieckiem chorym dwóch wcześniej wymienionych zasad, czyli zasady oszczędzania zbytecznego wysiłku oraz zasady podnoszenia ogólnego poziomu energetycznego organizmu.

Rozróżniamy trzy podstawowe poziomy wydolności wysiłkowej, które determinują sposób pracy pedagogicznej z dzieckiem chorym. Pierwszy z nich, czyli najniższy poziom wydolności wysiłkowej ucznia jest diagnozowany, gdy stan zdrowia dziecka z medycznego punktu widzenia można określić jako ciężki lub dość ciężki. Wówczas głównym celem pracy jest maksymalne odciążenie dziecka. W związku z tym nowe treści edukacyjne nie są wprowadzane, a wszelkie działania nauczyciela oparte są o treści znane. Najczęściej ze względu na stan zdrowia pacjenta, są to zajęcia prowadzone przy łóżku chorego, podczas

których aktywność wykazuje głównie nauczyciel, natomiast u ucznia dominuje receptywność. Prezentowane przez nauczyciela zagadnienie powinno mieć przejrzystą strukturę, zbudowaną z niewielu, raczej znanych dziecku elementów. Treści poznawcze nie mogą wywoływać zbyt silnych emocji, gdyż byłoby to dodatkowym obciążeniem układu nerwowego dziecka chorego. Lekcje trwają krócej niż standardowe 45 minut. Pomimo tego, że nie wprowadza się nowych treści, a zajęcia mają płynny czas, to są one uzasadnione, gdyż pełnią funkcję terapeutyczną. Przede wszystkim poprzez realizowane zajęcia dostarczane są bodźce, które ułatwiają zaspokojenie potrzeby metabolizmu informacyjnego. Jest to istotne, ponieważ brak stymulacji jest tak samo obciążający, jak i jej nadmiar. Poza tym codzienna obecność nauczyciela jest elementem porządkującym czas i sprawiającym, że uczeń ma poczucie włączenia w tok normalnego życia, którego podstawowym elementem jest nauka szkolna. Należy również dodać, że obecność nauczyciela zmniejsza lęk przed konsekwencjami zbyt długiej przerwy w nauce i powrotem do macierzystej szkoły. Ponadto nauczyciel, jako osoba znacząca, może odegrać ważną rolę w procesie wsparcia psychicznego.

Z kolei praca na drugim poziomie wydolności wysiłkowej obejmuje uczniów, których stan zdrowia jest oceniany jako dość dobry. W tym przypadku głównym celem pracy jest aktywizowanie i harmonizowanie procesów poznawczych oraz emocjonalnych. Treści programowe nadal nie są systematycznie realizowane, natomiast fragmentarycznie wprowadza się nowe zagadnienia, nadal bazując na znanym materiale. Treści poznawcze organizuje się w niewielkie układy wiadomości. Chodzi raczej o powiązanie treści w obrębie jednego omawianego zagadnienia niż wykazanie związków z większymi partiami materiału. Główny cel, czyli stopniowe aktywizowanie i harmonizowanie procesów poznawczych i emocjonalnych, jest osiąganym poprzez wykonywanie działań, a nie dzięki realizacji zadań. W pracy na omawianym poziomie wydolności chodzi głównie o wykonywanie czynności umysłowych i praktycznych, nie zaś o ich wynik.

Praca z uczniem będącym na trzecim, najwyższym poziomie wydolności wysiłkowej, a więc w sytuacji, kiedy stan zdrowia jest oceniany jako dobry, ma na celu przygotowanie do readaptacji do warunków szkoły macierzystej. W związku z tym realizowane są treści programowe. Charakterystyczne dla pracy na tym poziomie jest stopniowe przechodzenie od terapii zajęciowej, w której ważne jest samo podjęcie działania, do terapii pracą, w której istotny jest także wynik czynności. Podobnie jak na II poziomie wydolności, tak i tu pracę opiera się głównie na treściach znanych, z tym jednak, że zmierza się do ustalenia braków oraz utrwalenia poznanych już wiadomości i umiejętności. Ponadto dokonuje się szeregu operacji na znanym materiale, co prowadzi do poszerzenia wiedzy i umiejętności dzięki dokonanej interpretacji, ustalenia istniejących relacji między obiektami itp. Efektem tych działań jest utworzenie struktur podstawowych wiadomości i umiejętności, które staną się bazą do dalszej rozbudowy tego systemu. Praca z uczniem o najwyższym poziomie wydolności wysiłkowej jest najbardziej zbliżona do edukacji w ich szkołach macierzystych. Należy jednak pamiętać, że uczeń znajduje się w specyficznej sytuacji, a jego stan psychofizyczny dopiero co odzyskał względną równowagę (Majewicz 1999, s. 83-89).

Przedstawione zasady pracy oraz specyfika jej realizacji z uwzględnieniem poszczególnych poziomów wydolności wysiłkowej ucznia chorego, wyznaczyły na wiele lat sposób organizacji i prowadzenia zajęć w szkołach szpitalnych i sanatoryjnych, a cel

terapeutyczny, leczniczy stał się nadrzędny w stosunku do pozostałych. Zofia Sękowska (1978, s.27) sformułowała to w sposób jednoznaczny pisząc, iż „*Podstawowy cel pracy pedagogicznej w zakładzie to cel leczniczy, który nadaje całej pracy tego działu swoisty charakter...*”. Precyzując to stwierdzenie, za najważniejsze cele terapeutyczne uznano:

„-pomoc w samoakceptacji, we właściwej, tzn. w miarę realnej samoocenie, i pomoc w pracy nad sobą,

-ukazanie atrakcyjnych, ale realnych celów życiowych i szans na ich osiągnięcie przy uwzględnieniu istoty uszkodzenia i trudności,

- pomoc w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i nawyków przy eliminowaniu zbędnego wysiłku psychicznego i fizycznego” (Anyszko i Kott 1988, s.17).

### *Okres usamodzielnienia się jako subdyscypliny pedagogiki specjalnej*

Zaakcentowanie funkcji terapeutycznej zaowocowało posługiwaniem się w praktyce określeniem „pedagogika terapeutyczna”. Dlatego, kiedy pojawiły się pierwsze systematyzacje subdyscyplin pedagogiki specjalnej uwzględniające również „pedagogikę leczniczą”, używano częściej nazwy „pedagogika terapeutyczna” (m.in. Lipkowski 1977, Sowa 1997, Maciarz 2009). Przyczyną tego była prawdopodobnie wspomniana już pierwszoplanowa rola funkcji terapeutycznej podejmowanych działań, a po drugie chęć ominięcia problemu utożsamiania tak rozumianej „pedagogiki leczniczej” z „Heilpädagogik”, czy też zamiennym stosowaniem nazwy „pedagogika specjalna” w przeszłości. Jednak określenie „pedagogika terapeutyczna” w odniesieniu do rehabilitacji osób przewlekle chorych było również spotykane w innych krajach. Na przykład w USA już w 1947 Alfred A. Strauss (1947, s.60) użył tego terminu – „therapeutic pedagogy” przedstawiając neuropsychiatryczne podejście w pedagogice specjalnej. Niemniej jednak w praktyce pedagogicznej omawiany termin jest często mylony z „terapią pedagogiczną”, która w wąskim rozumieniu jest adresowana do osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, dlatego powrócono do określenia „pedagogika lecznicza” jako najbardziej jednoznacznego w stosunku do osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo. „Jest to bowiem dział czy nauka szczegółowa pedagogiki specjalnej, ściśle związana z procesem leczenia, czy szerzej ujmując z rehabilitacją dzieci i młodzieży” (Maciarz 2001, s.9).

Oczywiście przedstawiona zbieżność terminologiczna, a właściwie duże podobieństwo nazwy „pedagogika terapeutyczna” i „terapia pedagogiczna” może być mylące, ale taka sama sytuacja ma miejsce na gruncie oligofrenopedagogiki, gdzie określenie „głębsza niepełnosprawność intelektualna” jest łudząco podobne do terminu „głęboka niepełnosprawność intelektualna”, a są to przecież różne stopnie. Znaczne podobieństwo terminów nie jest zatem przypadkiem odosobnionym w naukach społecznych.

Konkludując rozważania terminologiczne dotyczące rehabilitacji i wychowania osób z przewlekłymi chorobami i z dysfunkcją narządu ruchu można stwierdzić, że obecnie preferowane jest określenie „pedagogika lecznicza”, jednak swoje uzasadnienie ma również stosowanie terminu „pedagogika terapeutyczna”, pomimo zbliżonej nazwy do „terapii pedagogicznej”.

Organizacja działań w ramach pedagogiki leczniczej (terapeutycznej), zmierzających do osiągnięcia wcześniej wymienionych celów wymagało zastosowania nie tylko różnych form pracy z zakresu zajęć o charakterze psychoterapeutycznym i stymulującym rozwój, ale również zaadoptowanych do warunków szkolnictwa szpitalnego i sanatoryjnego form i metod pracy, a także środków dydaktycznych. Poza stosowaniem elementów treningu interpersonalnego, socjoterapii, arteterapii, treningów relaksacyjnych, pedagogiki zabawy, wykorzystywane były również i nadal są organizowane zajęcia kreatywne, które mają umożliwić uczestnikom orientację w sposobie własnego przeżywania i reagowania, dokonanie przemian w obrębie funkcjonowania osobowości, wyznaczyć na nowo swoje cele i wartości życiowe. Uczą również, jak można nadać sens swemu istnieniu, poprzez przeżyte cierpienia i zdobyte doświadczenie (Grochmal-Bach 2000, s. 30).

Wymienione działania terapeutyczne i stymulujące rozwój dostarczają zwykle intensywnych doświadczeń umożliwiających lepsze funkcjonowanie zarówno na poziomie indywidualnym, jak i interpersonalnym. Ogólnie rzecz ujmując, można stwierdzić, że istota omawianych zajęć polega na powiększaniu wiedzy o sobie i o innych ludziach, jak również na pomocy w uświadamianiu sobie zmian, które chce się wprowadzić w życie i wreszcie na dostarczaniu narzędzi koniecznych do ich dokonania. (Majewicz 2013, s. 130-131).

Poza podejmowaniem działań o wybitnie terapeutycznym charakterze, konieczne było również dostosowanie modelu zajęć szkolnych do potrzeb dzieci chorych. Specyficzna sytuacja organizacyjna procesu edukacji w tym: dominujące aspekty medyczne, okresowość pobytu ucznia, profilowanie oddziałów szpitalnych i klinik ze względu na rodzaj schorzenia, w rzeczywistości decydowało o składzie osobowym klasy szkolnej. Dodatkowe trudności wynikały z nawarstwionych zaległości, spowodowanych częstymi absencjami ucznia w szkole macierzystej ze względu na stan zdrowia, przerwami w procesie edukacji na terenie szpitala spowodowanymi okresowym nasileniem objawów chorobowych lub zabiegami medycznymi. Niejednokrotnie do tych czynników dochodził brak sal na potrzeby szkolne i zajęcia pozalekcyjne (Janeczko 1991a, s.72). Wszystko to powodowało konieczność poszukiwania rozwiązań nowych i rzadko lub w ogóle niestosowanych w warunkach szkół ogólnodostępnych. Stosowano szereg metod pracy znanych w pedagogice specjalnej, ale zaadoptowanych do potrzeb dzieci i młodzieży z chorobami przewlekłymi i niepełnosprawnością ruchową. Były to między innymi: metoda ośrodków pracy, techniki Celestyna Freineta, „Elementarz kartkowy” Renaty Zielińskiej, metoda twórczej działalności dziecka, metoda usprawniania ruchowego Andrasa Petö (Pilecka, Pilecki 1992, s.183-228). Większość spośród tych metod jest nadal stosowana. Warto także podkreślić, że w szkolnictwie szpitalnym i sanatoryjnym wykorzystywane były powszechnie między innymi fiszki dydaktyczne: heurystyczne, algorytmiczne, semiprogramowane, a nawet programowane, a także karty pracy, umożliwiające organizację pracy samodzielnej ucznia, w sposób planowy, wewnętrznie spójny i uporządkowany (Janeczko 1991c, s.323-329).

Poza edukacją w szkołach szpitalnych i sanatoryjnych organizowane było także nauczanie indywidualne dla dzieci przewlekle chorych i z dysfunkcją narządu ruchu. Ma ono długą i bogatą tradycję. Początkowo było prowadzone w szkołach i sanatoriach tylko dzięki dobrze pojętemu przez nauczycieli obowiązkowi i powinności zawodowej, natomiast w domu rodzinnym organizowane było z inicjatywy rodziców. Dopiero zarządzenie władz oświatowych z 1969 roku (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa

Wyższego nr B-10, poz. 87) stworzyło pierwszą podstawę prawną umożliwiającą organizację nauczania indywidualnego dla dzieci i młodzieży z przewlekłymi chorobami i z niepełnosprawnością ruchową w miejscu zamieszkania. W kolejnych dekadach wydano w tym zakresie jeszcze szereg aktów pranych, doprecyzowujących między innymi rodzaje schorzeń stanowiące podstawę do ubiegania się o organizowanie nauczania indywidualnego, określających instytucje posiadające moc prawną kwalifikowania uczniów do pobierania nauki w domu, a także obowiązki szkoły dotyczące ewidencjonowania, zapisywania ucznia do rejestru szkolnego, organizowania klasyfikacji i dokonywania promocji (Janeczko 1991b, s. 88-89). Zatem ponownie praktyka pedagogiczna wyprzedziła nie tylko teorię, ale również legislację w zakresie edukacji, a ujmując szerzej, wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą.

### *Okres transformacji polityczno-społecznej*

W latach 90-tych XX wieku pod wpływem psychologii humanistycznej i egzystencjalno-personalistycznej dostrzeżono, że siły kreatywnego rozwoju każdego człowieka częściej tkwią w nim samym niż w środowisku. Dotychczas koncentrowano się głównie na zasobach zewnętrznych dziecka niepełnosprawnego, w tym głównie rodzinnych i społecznych, wychodząc z założenia, że ich maksymalizacja i dopasowanie do jego potrzeb umożliwi lepsze przystosowanie. Tymczasem zasoby osobiste związane z rozwojem somatycznym, intelektualnym, osobowościowym mogą w największym stopniu sprzyjać kreatywnej adaptacji osób niepełnosprawnych somatycznie (Pilecka 1999, s. 23).

Wśród wspomnianych zasobów można wyróżnić metazasoby i zasoby szczegółowe. Pierwsze z nich są złożonymi właściwościami psychologicznymi umożliwiającymi skuteczne radzenie sobie ze stresem, w tym korzystanie z wszelkich dostępnych osobowych i środowiskowych zasobów. Pozwalają one bronić się przed stresem oraz skutecznie sobie z nim radzić. Konstruktem takim jest np. opisana przez Suzanne Kobasę (za: Poprawa 2001, s. 110) tzw. twardość, określana jako osobowościowy styl odporności na stres, a także poczucie koherencji pojęcie stworzone przez Aarona Antonovsky'ego (1995, s.34), na które składa się: poczucie zrozumiałości, zaradności (sterowalności) i sensowności. Z kolei drugi wyróżniony poziom zasobów, czyli zasoby szczegółowe osobowości, konstruuje zdaniem Władysławy Pileckiej (1999, s.23) zasoby poznawcze, na które składają się pewne wymiary obrazu samego siebie; zasoby instrumentalne, a więc określone umiejętności oraz zasoby noetyczne, które nadają życiu sens. Dlatego też wspomaganie rozwoju osób z przewlekłymi chorobami oraz z dysfunkcjami narządu ruchu powinno oscylować głównie wokół wspomnianych zasobów. Tym zagadnieniom zostały poświęcone zarówno opracowania teoretyczno-praktycznej natury (m.in. Pilecka i in. 1999) jak i teroetyczno-empirycznej (m.in. Kirenko i Byra 2008).

Przez wiele lat pedagogika lecznicza, tak jak i inne subdyscypliny pedagogiki specjalnej, koncentrowała się przede wszystkim na problemach rehabilitacji i wychowania dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa oraz młodzieży, a więc na okresie edukacji przedszkolnej i szkolnej. Głównym obszarem działań praktycznych, analiz empirycznych oraz tworzenia teorii było psychospołeczne funkcjonowanie, rehabilitacja i wychowanie dzieci i młodzieży z przewlekłymi chorobami oraz z dysfunkcją narządu ruchu w warunkach

szkolnictwa szpitalnego i sanatoryjnego, a także w tworzącej się edukacji integracyjnej oraz szkolnictwie ogólnodostępnym. Niemniej jednak nadal najwięcej uwagi poświęcano szkołom szpitalnym i sanatoryjnym, w których funkcjonował zarówno pion dydaktyczny, jak i wychowawczy. Ten stan rzeczy utrzymywał się niemal do końca XX wieku, a dokładniej do okresu przemian polityczno-ekonomicznych i społecznych, które nastąpiły po 1989 roku. W związku ze zmianą ustroju politycznego oraz systemu gospodarczego, tj. przejścia od gospodarki centralnie sterowanej (socjalistycznej) do kapitalistycznej, która w ówczesnych czasach nazywana była „rynkową”, rozpoczął się proces znaczących zmian w szkolnictwie, również szpitalnym i sanatoryjnym.

W wyniku transformacji polityczno-społecznej, rozpoczętej ponad ćwierć wieku temu, w polityce kraju wobec osób niepełnosprawnych i przewlekle chorych, zaznaczyło się stopniowe odchodzenie od państwa opiekuńczego na rzecz idei państwa bezpieczeństwa socjalnego. Znalazło to swój wyraz w rezygnacji państwa z rozwiniętego systemu świadczeń opiekuńczych i socjalnych, a także sprawowania kontroli i dominacji nad rodziną. W zamian proponuje się nowe relacje między państwem a rodziną z dzieckiem niepełnosprawnym oparte na zasadzie pomocniczości oraz zasadzie interwencji w sytuacjach trudnych (Maciarz 2001, s.79). Pierwsza z wymienionych zasad powinna znaleźć szerokie zastosowanie w życiu codziennym podczas, gdy druga tylko w wyjątkowych sytuacjach skrajnych takich jak głęboka patologia rodziny lub niemożność sprawowania funkcji opiekuńczo-wychowawczych, socjalnych z przyczyn zdrowotnych rodziców. Jednak poza tymi wyjątkowymi sytuacjami realizowana winna być zasada pomocniczości, która odnosi się zarówno do funkcjonowania rodziny jako systemu, jak również do bezpośredniego wspomagania rozwoju osoby niepełnosprawnej. Dlatego też współcześnie w procesie rehabilitacji coraz większy nacisk kładzie się na wspomaganie rozwoju niż na pojmowane w sposób klasyczny usprawnianie (Sowa i Wojciechowski 2001, s. 49-51). Źródeł takiego stanu rzeczy należy szukać także w dążeniu do podmiotowości i autonomii zarówno rodziców jak i osób przewlekle chorych oraz niepełnosprawnych.

Omawiane zmiany, jak również postępy medycyny, a w tym przede wszystkim skrócenie okresu leczenia wielu chorób, spowodowały ograniczenie czasu przebywania dzieci i młodzieży w szpitalach i sanatoriach, czego efektem jest wyraźne zmniejszenie liczby szkół funkcjonujących we wspomnianych instytucjach. Obecnie jedynie w szpitalach typowo dziecięcych, jak np. Centrum Zdrowia Matki Polki w Warszawie, czy też Uniwersytecki Szpital Dziecięcy w Krakowie, funkcjonuje jako integralna część instytucji, pion dydaktyczno-wychowawczy, zatrudniający nauczycieli i wychowawców z przygotowaniem z zakresu pedagogiki leczniczej. Podobnie jest w nadal funkcjonujących po transformacji polityczno-ekonomicznej, szpitalach i sanatoriach dla dzieci i młodzieży.

Ogólnie można powiedzieć, że istotą przemian w organizowaniu rehabilitacji dzieci przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo jest odchodzenie od długotrwałej hospitalizacji. Po drugie dążenie do wczesnej diagnozy chorób dzieci oraz obejmowanie ich wczesną interwencją medyczną i pedagogiczną. Ponadto istotne jest włączenie rodziny w proces rehabilitacji dziecka i wyposażenie rodziców w odpowiednie wiadomości i umiejętności niezbędne w procesie leczenia i rehabilitacji dziecka chorego. Po czwarte organizowanie otwartych ośrodków rehabilitacyjno-wychowawczych, w których dziecko przebywa kilka godzin dziennie, a podczas wspomnianego pobytu poddawane jest

odpowiedniej terapii (Maciarz 2009, s. 220). Wszystkie te modyfikacje spowodowały istotne zmiany nie tylko w samej organizacji pracy z dzieckiem chorym, ale również ich konsekwencją jest zmniejszenie liczby ośrodków zajmujących się pedagogiczną stroną terapii w szpitalach i sanatoriach. Tak więc w ostatnich kilkunastu latach zmniejszyła się nie tylko liczba sanatoriów, ale również ograniczona została obecność ośrodków szkolno-wychowawczych na terenie szpitali o ogólnym charakterze, a więc dostępnych dla różnych grup wiekowych. Wspomniane ośrodki funkcjonują w dalszym ciągu w typowo dziecięcych placówkach, w których prowadzona jest działalność terapeutyczna, edukacyjna i wychowawcza.

### *Współczesność*

Poza pracą z dziećmi i młodzieżą przebywającą na leczeniu w szpitalach i sanatoriach, współczesna pedagogika lecznicza interesuje się również problemami całej populacji dzieci przewlekle chorych i niesprawnych ruchowo, w tym ich sytuacją rodzinną i szkolną, relacjami w grupie rówieśniczej oraz w środowisku lokalnym (Maciarz 2001, s.17). Ponadto poszerzeniu uległy granice wieku osób będących w kręgu zainteresowania omawianej subdyscypliny. Obecnie pedagogika lecznicza zajmuje się osobami z przewlekłymi chorobami i niepełnosprawnością ruchową na przestrzeni całego życia, bowiem na początku XXI wieku włączono w obszar eksploracji empirycznych i działań praktycznych również dzieci najmłodsze oraz ludzi dorosłych. Można nawet powiedzieć, że zwrócenie uwagi na problemy osób dorosłych jest swego rodzaju odkryciem rewalidacyjnym XXI wieku (A.Krause 2010, s.50). Oczywiście psychopedagogiczne problemy funkcjonowania osób dorosłych były także wcześniej przedmiotem badań i teoretycznych analiz (m.in. Wright 1965, Larkowa 1987, Kowalik 1993, Witkowski 1993, Kirenko 1995), w XXI wieku wzrosło jednak zainteresowanie zarówno w obszarze empiryczno-teoretycznym, jak i w zakresie proponowanych rozwiązań praktycznych (m.in. Kirenko 2007; Kirenko i Korczyński 2008; Byra 2012, Majewicz 2012; Szczupał 2014). Tak więc obecnie pedagogika lecznicza znalazła zastosowanie w pracy ze wszystkimi grupami wiekowymi osób chorych oraz niepełnosprawnych ruchowo.

W sytuacji pierwszej ze wspomnianych grup, a więc dzieci z przewlekłymi chorobami i z dysfunkcjami narządu ruchu istniejącymi od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, mogą być organizowane zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju. Miejszem ich realizacji może być dom rodzinny lub inne miejsce pobytu dziecka, jak również przedszkole specjalne i integracyjne lub szkoły podstawowe. Zajęcia są prowadzone indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną lub mają postać zajęć grupowych (2-3 dzieci), o ile dziecko ukończyło trzeci rok życia. Celem zajęć z zakresu wczesnego wspomaganie jest stymulowanie rozwoju we wszystkich jego aspektach, a więc w zakresie rozwoju ruchowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego, które powinno być realizowane od chwili wykrycia choroby lub niepełnosprawności u dziecka do czasu podjęcia nauki w szkole (maksymalny wiek dziecka to 10 lat). Stosowną opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka wydaje poradnia psychologiczno-pedagogiczna. W skład zespołu wczesnego wspomaganie rozwoju wchodzi pedagog posiadający kwalifikacje odpowiednie do niepełnosprawności dziecka oraz psycholog i logopeda, ewentualnie inny



specjalista w zależności od potrzeb dziecka i jego rodziny. Głównym zadaniem zespołu jest opracowanie indywidualnego programu wczesnego wspomaganie oraz jego realizacja z dzieckiem i rodziną. W toku wspomaganie rozwoju dzieci wykorzystywane są najczęściej takie metody usprawniania ruchowego jak: metoda NDT (Neurodevelopmental Treatment) w opracowaniu Karela i Berty Bobath, metoda Andrasa Pető, Terapia psychomotoryczna, Integracja czynności zmysłowo-ruchowych (Sensory Integration-SI), a także metoda Vaclava Vojty oraz metoda Glena Domana (Borkowska 2012, s.133). Należy zaznaczyć, że dwie ostatnie metody budzą kontrowersje i bywają często krytykowane.

Inne rozwiązania praktyczne stosowane są w okresie późniejszym. W sytuacji dzieci starszych oraz młodzieży z przewlekłymi chorobami oraz z niepełnosprawnością ruchową należy szczególną uwagę zwrócić na wspomaganie rozwoju w obszarze motoryki, funkcjonowania emocjonalno-społecznego oraz rozwoju osobowości. Należy jednak pamiętać, że wszelkie podejmowane działania muszą uwzględniać możliwości dziecka chorego i niepełnosprawnego. Podejmowane formy aktywności w ramach psychopedagogicznego wspomaganie rozwoju nie powinny powodować zmęczenia u dziecka. Prowadzone ćwiczenia mogą wspierać profesjonalną kinezyterapię i fizykoterapię, ale powinny być realizowane dopiero po konsultacji medycznej. Warto dodać, że brak aktywności ruchowej jest czynnikiem przyspieszającym narastanie niesprawności. Zatem aktywność ruchowa podczas ćwiczeń, zabaw i gier jest wskazana, ale przy bezwzględny przestrzeganiu wspomnianej zasady.

W ramach wspomaganie rozwoju psychomotorycznego dzieci i młodzieży wykorzystuje się większość ćwiczeń z zakresu takich metod jak System Percepcyjno-Motoryczny Newella Kepharta, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, czy też Metoda Dobrego Startu w polskiej adaptacji Marty Bogdanowicz. Poza wymienionymi metodami wspomaganie rozwoju motorycznego, ważne są także działania wspomagające funkcjonowanie emocjonalno-społeczne oraz rozwój osobowości, które mogą być realizowane w formie wspomnianego już treningu interpersonalnego, zajęć kreatywnych, socjoterapii, a także zajęć psychoedukacyjnych (Majewicz 2013, s. 117-130).

Szczególną rolę w ramach działań pedagogicznych skierowanych pod adresem osób przewlekle chorych, ich rodzin i przyjaciół należy przypisać psychoedukacji. Można ją zdefiniować *„...jako zespół zaplanowanych, ustrukturalizowanych działań mających na celu rozwój zasobów osobistych w sferze emocjonalno-motywacyjnej, poznawczej, noetycznej oraz instrumentalnej, a także umiejętności mobilizowania i wykorzystywania ich w procesie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, przede wszystkim zaś zwiększania poczucia dobrostanu, w efekcie czego osiągnany jest wyższy poziom jakości życia. Tak ujęta psychoedukacja wpisuje się w pełni w nurt psychologii pozytywnej, która jest nauką o zdrowiu, sile i cnotach człowieka ...”* (Majewicz 2017, s.119).

Obecnie wyraźnie zaznacza się wzrost znaczenia wspomnianej formy wspomaganie rozwoju, która często traktowana jest jako niezbędny element terapii, w procesie leczenia osób nie tylko z chorobami somatycznymi, ale również, a może przede wszystkim z zaburzeniami psychicznymi. Należy zaznaczyć, że pomimo tego, iż formalnie osoby z zaburzeniami psychicznymi były od początku włączone w obszar zainteresowań pedagogiki leczniczej, to w praktyce stosunkowo niewiele poświęcano im uwagi. Istnieją stosunkowo nieliczne opracowania na ten temat (m.in. Boratyńska-Dąbrowska 1991 a, b,c;

Majewicz i Zawadzki 1999). Dopiero w ostatnim okresie zwrócono uwagę na niedostatki i w związku z tym pilne potrzeby w obszarze rozbudowy, a w zasadzie tworzenia pedagogiki osób z zaburzeniami psychicznymi. Wskazuje się w tym zakresie na konieczność kreowania nowego zawodu pomocowego, w postaci pedagoga pracującego z osobami chorymi na zaburzenia psychotyczne. Przy czym znów praktyka wyprzedziła teorię, gdyż w podmiotach służb społecznych i w lecznictwie psychiatrycznym pracuje sporo absolwentów pedagogiki specjalnej a nawet pedagogiki ogólnej, którzy raczej nie posiadają dostatecznego przygotowania i w związku z tym są zmuszeni do uzupełniania wiedzy już w trakcie podjętej pracy zawodowej (Witusik i in. 2015, s.66-67). Bez wątpienia jest to specjalność do tej pory zanedbana i wymagająca intensywnego rozwoju. Jest to jeden z głównych kierunków dalszego formowania się pedagogiki leczniczej, co wiąże się z koniecznością uzupełnienia, bądź rozbudowy planów i programów studiów z pedagogiki leczniczej o treści z zakresu psychopatologii, ale również obejmujące problematykę zasobów osobistych i społecznych osób z zaburzeniami psychicznymi, a przede wszystkim umiejętności konstruowania programów i praktycznej realizacji zajęć psychoedukacyjnych.

Poza pracą z osobami z zaburzeniami psychicznymi pedagogika lecznicza ma kolejny, względnie nowy obszar, jakim jest tanatopedagogika, związana z opieką hospicyjną. Problemy dotyczące nie tylko cierpienia, ale również procesu umierania oraz samej śmierci, stanowią główny przedmiot analiz tej nowej dziedziny (Binnebesel 2003, 2013).

Tak więc współczesna pedagogika lecznicza jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej ma nie tylko swoją własną historię, ale stoi przed nią szereg wyzwań wynikających z wciąż dokonujących się przemian i dostrzegania coraz to nowych obszarów wymagających nie tylko empirycznych eksploracji, tworzenia teorii, ale przede wszystkim praktycznego działania, bo to przede wszystkim stanowi o przydatności i potrzebie istnienia każdej subdyscypliny pedagogiki.

### **Futurystyczna wizja człowieka, medycyny i pedagogiki leczniczej**

Jakiegokolwiek próby tworzenia wizji przyszłości zawsze są jedynie probabilistyczne, niemniej jednak mogą wskazać przynajmniej główny trend rozwoju. Mając na uwadze najbardziej prawdopodobny kierunek zmian można podjąć próbę nakreślenia transformacji w obszarze różnych dziedzin nauki, w tym również w obszarze pedagogiki specjalnej, a dokładniej, w ramach charakteryzowanej subdyscypliny. Podążając za futurystyczną wizją autorstwa Yuwała Noaha Harariego<sup>2</sup>, a zamieszczoną w książce „*Homo deus. Krótka historia jutra*” (2018), można spodziewać się, że w XXI wieku nastąpi najważniejsza i zarazem najgłębsza przemiana w historii ludzkości. W związku z rozwojem nauki, zwłaszcza neurotechnologii, biotechnologii i nanotechnologii, nastąpi przezwyciężenie wielu ograniczeń i dalsza poprawa kondycji ludzkiej. Zminimalizowane zostaną problemy wieku podeszłego, w znaczny sposób zwiększone zostaną ludzkie możliwości i to zarówno fizyczne, jak i umysłowe. Autor przewiduje, że już w niezbyt odległej przyszłości ludzie będą poddawać się okresowo kompleksowej terapii, w ramach której leczone będą choroby, regenerowane będą obumierające tkanki, dokonywana będzie modernizacja poszczególnych

organów, w tym także mózgu. Dzięki temu nastąpi wydłużenie życia. Śmierć przestanie być ujmowana w kategoriach metafizycznych a stanie się problemem technicznym. Poszukiwane będą zatem techniczne rozwiązania w tym zakresie. Prawdopodobnie głównym wytworem gospodarki przyszłości będą ciała, mózgi lub umysły. Będzie to największa rewolucja w biologii i zarazem w historii.

Jakkolwiek omawiana futurystyczna wizja jawi się na razie fantastycznie i być może jest mało prawdopodobna, to jednak rozwój medycyny, bioinżynierii, neurotechnologii i nanotechnologii wpłynie na wydłużenie życia i poprawę jego jakości, przynajmniej w sferze fizycznej. Z czasem będą eliminowane kolejne problemy zdrowotne i przejdą do historii medycyny, ale raczej jeszcze przez długi okres będą istnieć niektóre choroby, a nawet pojawiać się nowe, z którymi będzie trzeba się uporać. Problemy zdrowotne będą jeszcze przynajmniej przez pewien czas, nadal obecne chociaż w coraz mniejszej skali (por. Zaorska 2014, s.497). Można nawet pokusić się o tezę, opierającą się na analizie ilościowej zjawisk fizycznych i społecznych, że w przyszłości krzywa Gaussa ulegnie przesunięciu w kierunku krańca oznaczonego jako zdrowie i sprawność, jednak zasadniczy rozkład zostanie zachowany. Zatem nadal będą istnieć osoby odbiegające od tego, co nazywamy normą zarówno w kierunku dodatnim, jak i ujemnym. W konsekwencji wciąż będzie potrzebna interwencja „specjalna” chociaż w nieco innym wymiarze. Ze współczesnego punktu widzenia będą to działania o charakterze „kosmetycznym”, jednak dla przyszłych pokoleń będzie to tak ważne, jak dla nas aktualnie realizowana rehabilitacja. Prawdopodobnie pedagogika lecznicza będzie w przyszłości istnieć nadal, ale niewykluczone, że pod inną nazwą, na przykład „edukacja regeneracyjna” lub „rewitalizacyjna”. Pełnić będzie głównie funkcje wspomagające i psychoedukacyjne w obszarze przywracania korzystnego poziomu zdrowia, co w efekcie umożliwi ponowne osiągnięcie zadawalającej jakości życia.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Antopozofia (mądrość o człowieku) to koncepcja łącząca „...światopogląd religijny, mistyczny z materialistycznym ujęciem świata, co w dalszej perspektywie miało usunąć niejednorodność, nieharmonijność świadomości współczesnego człowieka i poprowadzić go do harmonii z jego światem wewnętrznym i zewnętrznym” (Sałdan 2014, s.149). Należy zaznaczyć, że antropozofia jest poglądem kontrowersyjnym, wzbudzającym nadal żywe dyskusje, zwłaszcza dotyczące jej gnostycznych i ezoterycznych źródeł.
- <sup>2</sup> Yuval Noah Harari jest profesorem na Wydziale Historii Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie. Filozof i historyk, jeden z najważniejszych myślicieli XXI wieku.

## Literatura

- Antonovsky A. (1995): *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*. Tłum. H. Grzegołowska -Klarkowska. Fundacja IPN, Warszawa
- Anyszko R., Kott T. (1988): *Wychowanie dzieci w zakładzie leczniczym*. WSiP, Warszawa
- Binnebesel J. (2003): *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń
- Binnebesel J. (2013): *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Boratyńska-Dąbrowska M. (1991a): *Nauczyciel wobec dziecka z zespołem psychoorganicznym*. W: R.Janeczko (red.), *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. WSiP, Warszawa, s. 403-414

- Boratyńska-Dąbrowska M. (1991b): *Postępowanie pedagogiczne wobec dzieci z rozpoznaniem schizofrenii*. W: R.Janeczko (red.), *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. WSiP, Warszawa, s. 415-422
- Boratyńska-Dąbrowska M. (1991c): *Postępowanie pedagogiczne z dzieckiem wykazującym zaburzenia nerwicowe*. W: R.Janeczko (red.), *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. WSiP, Warszawa, s. 384-402
- Borkowska M. (2012): *Działania usprawniające*. W: M.Borkowska (red.) *Dziecko z niepełnosprawnością ruchową. Jak wspomagać rozwój psychoruchowy*. PZWL, Warszawa, s. 27-75
- Byra S. (2012): *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Doroszevska J. (1963): *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. PZWS, Warszawa
- Doroszevska J. (1989): *Pedagogika specjalna. T.1. Podstawowe problemy teorii i praktyki*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego (1969), nr B-10, poz. 87
- Eitle W. (2003): *Basiswissen Heilpädagogik*. Bildungsverlag Eins, Troisdorf
- Grochmal-Bach B. (2000): *Wychowanie i terapia w rewalidacji dzieci i młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków
- Grzegorzewska M. (1964): *Wybór pism*. PWN, Warszawa
- Grzegorzewska M. (1968): *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*. PIPS, Warszawa
- Harari Yuval N. (2018): *Homo deus. Krótka historia jutra*. Tłum. M. Romanek. Wydawnictwo Literackie, Warszawa
- Hulek A. (1964): *Słowo wstępne do wydania polskiego*. W: B.A. Wright (1965), *Psychologiczne aspekty fizycznego inwalidztwa*. PWN, Warszawa, s.5-7
- Janeczko R. (1991a): *Proces kształcenia specjalnego w zakładach leczniczych i jego organizacja*. W: R.Janeczko (red.), *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. WSiP, Warszawa, s. 48-86
- Janeczko R. (1991b): *Nauczanie indywidualne dzieci niepełnosprawnych*. W: R.Janeczko (red.), *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. WSiP, Warszawa, s. 87-98
- Janeczko R. (1991c): *Fiszki dydaktyczne i karty pracy ucznia w szkołach terapeutycznych*. W: R.Janeczko (red.), *Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych*. WSiP, Warszawa, s. 323-334.
- Kirenko J. (1995): *Niektóre uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego*. Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kirenko J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kirenko J., Byra S. (2008): *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*. Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kirenko J., Korczyński M. (2008): *Wobec niepełnosprawności*. Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza im. Wincentego Pola, Lublin
- Kowalik S. (1993): *Wybrane psychospołeczne problemy niepełnosprawności i rehabilitacji*. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*. PWN, Warszawa, s. 446-471
- Lipkowski O. (1977): *Pedagogika specjalna. Zarys*. PWN, Warszawa
- Luxford M. (1994): *Children with special needs*. Anthroposophic Press, Hudson, NY
- Maciarz A. (2001): *Pedagogika lecznicza i jej przemiany. Wybrane problemy*. Zak, Warszawa
- Maciarz A. (2009): *Pedagogika terapeutyczna dzieci przewlekle chorych*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. UAM, Poznań, s. 219-229
- Majewicz P. (1999): *Poziom wydolności wysiłkowej jako centralne zagadnienie kształcenia dzieci w szkołach szpitalnych*. W: A.Rakowska (red.). *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny ESP w Krakowie, Zeszyt 202. Prace Pedagogiczne XXI*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, s. 83-89
- Majewicz P. (2012): *Psychospołeczna adaptacja osób z niepełnosprawnością ruchową w okresie dorosłości*. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków
- Majewicz P. (2013): *Wspomaganie psychomotorycznego rozwoju dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością ruchową*. W: B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga (red.), *Wspomaganie funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością*. Akademia Ignatianum: Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 113-135
- Majewicz P. (2017): *Psychoedukacja w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny T. XXXVI. z. 2 – 2017*. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.2.117, s. 117-130
- Majewicz P., Zawadzki A. (1999): *Wspomaganie rozwoju dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi w młodszej i średnim wieku szkolnym*. W: W. Pilecka, Majewicz, A. Zawadzki, *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 77-118

- Pilecka W. (1999): *Choroba przewlekła w życiu i rozwoju dziecka*. W: W. Pilecka, Majewicz, A. Zawadzki, *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków, s. 7-36
- Pilecka W., Majewicz P., Zawadzki A. (1999): *Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Pilecka W., Pilecki J. (1992): *Rewalidacja dzieci przewlekłe chorych i kalekich. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Poprawa R. (2001): *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*. W: G.Dolińska –Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wydawnictwo UW, Wrocław, s. 103-141
- Rosenhan D.L., Seligman M.E.P. (1994): *Psychopatologia*. Tłum. D.Golec. PTP, Warszawa
- Saldan S. (2014): *Światopogląd Johanna Wolfganga Goethego i antropozofia Rudolfa Steinera*. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Edukacja Muzyczna. z. IX, s. 149–158
- Sękowska Z. (1978): *Pedagogika specjalna*. UMCS, Lublin
- Sowa J. (1997): *Pedagogika specjalna w zarysie*. Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów
- Sowa J., Wojciechowski F. (2001): *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*. Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów
- Strauss Alfred A. (1947): *Therapeutic pedagogy. A neuropsychiatric approach in special education*. The American Journal of Psychiatry, pp. 60-63
- Szarkowicz D. (2007): *Odkrywanie niepełnosprawności: korzenie ortopedagogiki*. W: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*. GWP, Gdańsk, s. 273-348
- Szarkowicz D. (2009): *Ortopedagogika w krajach języka niemieckiego i w Polsce. Studium historyczno-społeczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Szczupał B. (2014): *Aktywizacja zawodowa i zatrudnienie osób z rzadkimi i sprzężonymi niepełno sprawnościami*. W: M.Bałza i D.Prysak (red.), *Konstruowanie świata osób niepełnosprawnych – różne aspekty rzeczywistości*. Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, tom 19 nr 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s.63-75
- Witkowski T. (1993): *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. MBO, Warszawa
- Witusik A., Leszto S., Pogdgórska-Jachnik D., Pietras T. (2015): *Schizofrenia w kontekście nauk społecznych. Osoba chora na schizofrenię w obszarze zainteresowań pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo Continuo, Wrocław
- Wright B.A. (1965): *Psychologiczne aspekty fizycznego inwalidztwa*. Tłum. J. Błaszowska, E. Burbowa, K.Hirszel, H.Larkowa, Z.Obniski, K.Zarębska, S. Zedler. PWN, Warszawa
- Zaorska M. (2014): *Pedagogika specjalna w XXII wieku?* W: B.Jachimczak, K.Pawelczak, A.Wojciechowska (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny w przestrzeni społecznej*. UAM, Poznań, s. 483-500.
- <http://www.camphill.net/> / dostęp 02.05.2018
- <http://www.en.khsdornach.org/> / dostęp 02.05.2018
- <http://www.eurhythmiste.be/curatif/curatif.htm/> / dostęp 11.11.2017
- <http://www.unifr.ch/spedu/index.php?page=pedagogie-curative-et-specialisee/> / dostęp 11.11.2017

## **Ewolucja teorii i praktyki pedagogiki leczniczej**

Pedagogika lecznicza rozwija się od ponad stu lat. Pierwotnie była ukierunkowana na organizację środowiska oraz wszelkich działań wspomagających leczenie, usprawnianie i wychowanie osób z wszelkimi rodzajami niepełnosprawności. Narodziła się w obszarze niemieckojęzycznym pod nazwą „Heilpädagogik” i nadal rozwija się w wielu krajach, najczęściej w oparciu o założenia pedagogiki Rudolfa Steinera. Natomiast w Polsce pedagogika lecznicza stała się subdyscypliną pedagogiki specjalnej, adresowaną do osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych ruchowo. W artykule została przedstawiona ewolucja teorii i praktyki pedagogiki leczniczej na tle zmian historycznych, a także futurystycznej wizji przemian w XXI wieku.

**Słowa kluczowe:** pedagogika specjalna, pedagogika lecznicza, historia myśli pedagogicznej, niepełnosprawność, przewlekła choroba.

## **Evolution of theory and practice of therapeutic pedagogy**

Therapeutic pedagogy has been developing for over a hundred years. Originally, it was focused on the organization of the environment and all activities supporting the treatment, improvement and upbringing of people with all types of disabilities. It was born in the German-speaking area under the name "Heilpädagogik" and continues to develop in many countries, most often based on the foundation of Rudolf Steiner's pedagogy. In Poland, however, therapeutic pedagogy was a subdiscipline of a special pedagogy addressed to chronically ill and physically disabled people. The article presents the evolution of the theory and practice of therapeutic pedagogy against the background of historical changes, as well as a futuristic vision of changes in the 21st century.

**Keywords:** special pedagogy, therapeutic pedagogy, history of pedagogical thought, disability, chronic illness.

**Giuseppe Mari**

Katolicki Uniwersytet Najświętszego Serca w Mediolanie

## **“PRINCIPIO RESPONSABILITÀ”, BIOETICA ESFIDA EDUCATIWA**

### *Premessa*

Il tema delle biotecnologie è diventato sempre più rilevante con l'avanzare della efficacia ed invasività delle pratiche. Si pone, conseguentemente, il problema di come accordare ciò che si può *tecnicamente* fare con ciò che è bene *eticamente* compiere. In altre parole, la questione può assumere la forma del seguente quesito: come fare in modo che l'intervento tecnico sia ordinato e subordinato all'agire etico? Lo scopo non è umiliare, contenere oppure condizionare arbitrariamente la facoltà operativa della persona, ma operare affinché si attui in coerenza con il fine dell'agire umano che è la persona stessa in quanto dotata di dignità inalienabile. È importante osservare, nella società complessa e pluralistica di oggi, che questo principio registra la convergenza della tradizione culturale cattolica e di quella laica. Possiamo, infatti, evocare il passo della *Summa theologiae* dove Tommaso riconduce il termine «persona» all'espressione «per se una» (cfr. Tommaso d'Aquino, 1982, I, q. 29, a. 4, *resp.*) a conferma della intrinseca dignità riconosciuta dalla tradizione cristiana all'essere umano che da se stesso sa riconoscere i propri fini (a questo allude la locuzione latina nel senso che il riconoscimento dei fini conferisce unità alla persona). Nella *Summa contra gentiles*, l'Aquinate afferma – a proposito delle creature intelligenti e distinguendole dalle altre – che, essendo «padrone dei propri atti», richiedono «di essere curate per sé stesse da parte della divina provvidenza». Conclude: «L'essere infatti che è posto in azione da altri ha la funzione di strumento: invece ciò che si pone in opera da sé ha la funzione di agente principale. Ora, lo strumento è voluto non per sé stesso, ma per l'uso che ne fa l'agente principale. Perciò tutta la cura che si ha dello strumento necessariamente ha come fine l'agente principale: quella invece che si ha verso l'agente principale, o da parte di lui stesso, o di altri, in quanto è agente principale, è per lui stesso. Perciò le creature intellettive vengono guidate da Dio come volute per sé stesse, mentre le altre creature lo sono in quanto sono ordinate alle creature dotate di ragione» (Tommaso d'Aquino, 1975, p. 839). Con questa affermazione tomista – che articola un pensiero riconoscibile già alle origini della inculturazione cristiana – converge il celebre imperativo categorico kantiano secondo cui «la natura razionale esiste come un fine in sé. (...) L'imperativo pratico sarà, dunque, il seguente: agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo, e mai come semplice mezzo» (Kant, 1982, p. 126). Mi preme sottolineare che – sia in Tommaso che in Kant – la motivazione è l'esistenza

della razionalità. Afferma l'Aquinate: «La persona significa quanto di più nobile c'è in tutto l'universo, cioè il sussistente di natura razionale. Per questo, dovendosi attribuire a Dio tutto ciò che importa perfezione, perché nella sua essenza contiene tutte le perfezioni, è conveniente che gli si attribuisca anche il nome di *persona*». Kant afferma: «Il fondamento di tale principio [l'imperativo categorico] è: la natura razionale esiste come un fine in sé» (Kant, 1982, p. 126). La razionalità, quindi il *lógos*: ci tornerò tra breve.

Ho indugiato su questa introduzione perché mi sembra delineare una prospettiva di fondo sulla quale è possibile attestarsi – provenendo anche da concezioni diverse – allo scopo di affrontare le sfide bioetiche. Certamente, il contesto culturale odierno in parte va oltre la tradizionale distinzione fra cultura cattolica e cultura laica in forza sia del pluralismo religioso (ossia della moltiplicazione delle identità credenti) sia della cosiddetta «desecolarizzazione» (ossia del riemergere della domanda di «sacro») che rende più vario il panorama anche nel campo dei «laici» (penso, ad esempio, al fenomeno dei cosiddetti «atei devoti»). Rimane però indiscutibile che – sul piano politico – i due riferimenti di fondo sono ancora quelli tradizionali, tenuto conto del fatto che le carte costituzionali, attualmente in vigore nei Paesi occidentali, in gran parte si rifanno all'incontro/confronto/scontro fra cultura cattolica (o comunque cristiana) e cultura laica.

Il principio della dignità personale come elemento fondamentale e inderogabile per trattare le questioni bioetiche in chiave sia teorica che pratica, mi permette di accostare l'oggetto della riflessione di questo contributo ossia il «principio responsabilità». L'omonimo saggio di Hans Jonas si apre con queste parole: «Il Prometeo irresistibilmente scatenato, al quale la scienza conferisce forze senza precedenti e l'economia imprime un impulso incessante, esige un'etica che mediante auto-restrizioni impedisca alla sua potenza di diventare una sventura per l'uomo» (Jonas, 1990, p. XXVII). Questa affermazione della Prefazione al testo è rilevante e orientativa solo se si riconosce la singolarità, l'originalità e la dignità connotanti l'essere umano rispetto agli altri viventi. In caso contrario, infatti, potrebbero esserci ragioni per trascurare l'eventualità che la potenza di Prometeo diventi una sventura per l'umanità. Ecco per quale ragione prendo le mosse da questa premessa per procedere, anzitutto, ad un richiamo della concezione jonasiana, quindi alla focalizzazione dell'approccio metafisico, infine al riconoscimento del contributo che il «principio responsabilità» può offrire alle questioni sollevate dalla bioetica.

### ***Il «principio responsabilità»***

La messa a fuoco del «principio responsabilità» trae giovamento da un sintetico richiamo della vita di Hans Jonas la cui stessa identità anagrafica – rimandando il nome alla cultura tedesca e il cognome a quella ebraica – restituisce un profilo complesso, quindi particolarmente coerente con il più ampio contesto culturale odierno. Nato in Germania, nel 1903, questo autore ha incontrato dapprima la grande tradizione filosofica e teologica alemanna studiando con Husserl, Heidegger e Bultmann, quindi la tragedia del nazionalsocialismo – cifra del più ampio dramma culturale del Novecento e dei totalitarismi che hanno percorso il «secolo breve» –. L'iniziale trasferimento in Inghilterra, poi in Israele, permise a Jonas di rivisitare le sue origini giudaiche, impresa che egli rese concreta con l'arruolamento nella Brigata Ebraica al seguito della quale tornò in Germania prima di stabilirsi definitivamente negli USA, ma solo dopo aver partecipato anche alla Guerra



d'indipendenza israeliana.

Ho indugiato su alcuni particolari della biografia jonasiana per mostrare il peso significativo della identità israelitica accanto a quella germanica. In un certo senso, come da questa giunge a Jonas l'interesse per i temi filosofici, così da quella gli arriva la propensione per la teologia, e i due vettori si intrecciano nel prolungato studio che l'autore ha dedicato alla gnosi. Al 1928 (pubblicato in tedesco nel 1930) risale *Il concetto di gnosi* che costituisce il titolo della sua dissertazione filosofica, cui seguono i due volumi *Gnosi e spirito tardo-antico* (1934: *La gnosi mitologica*, 1954: *Dalla mitologia alla filosofia mistica* – tr.it.: 2010), quindi *La religione gnostica* (1958; tr.it.: 1973), successivamente *Gnosticismo e nichilismo moderno* (1952; tr.it.: 1999), infine la redazione del lemma *Gnosticismo* nella *Encyclopedia of Philosophy* (1967; tr.it.: 2011). L'interesse per la gnosi, in realtà, si prolunga fino alla conclusione del percorso esistenziale di Jonas, dal momento che il secondo volume di *Gnosi e spirito tardo-antico* uscì in forma definitiva nel 1993 ossia lo stesso anno in cui la morte colse lo studioso.

I dettagli che ho voluto offrire circa l'interesse di Hans Jonas per la gnosi sono giustificati non solo dal peso che l'autore ha riconosciuto allo gnosticismo (che, per lui, costituisce l'essenza stessa dell'epoca tardo-antica), ma anche dal nesso che lo studioso ha stabilito tra questa ispirazione culturale e il problema della tecnica. È lo stesso Jonas, nel suo intervento *Gnosticismo e nichilismo moderno*, a illustrare con chiarezza come lo gnosticismo costituisca una chiave per comprendere la civiltà tecnologica moderna, con cui – lo vedremo tra breve – si confronta il «principio responsabilità». L'affinità discende da un medesimo atteggiamento che sia il rappresentante dell'antica gnosi sia quello della rivoluzione scientifica mostrano di fronte al mondo: una estraneità profonda che motiva ad assumerne il dominio per esorcizzare l'angoscia procurata da questa distanza (cfr. Jonas, 1999, p. 268-273). È «il germe dell'idea faustiana, che in effetti può essere fatto risalire alla gnosi» (Jonas, 1999, p. 278) ed è proprio con la teoria e la pratica del dominio sulla natura che si misura il volume *Il principio responsabilità* il quale riconduce entrambi i riferimenti all'equivalenza baconiana fra sapere e potere, specchio – sul piano epistemologico – di quello che Faust incarna in chiave antropologica (cfr. Jonas, 1990, p. 179-182).

Se il sapere è potere, come scrive Bacone nell'opera che – non a caso – chiama *Novum organum* – cioè «nuovo paradigma del pensiero» – in opposizione al «vecchio» *organon* aristotelico, quale limite può avere l'impresa conoscitiva umana? Il «potere» è associato alla funzionalità, ma questa è totalmente autoreferenziale in quanto si svolge in chiave pragmatica (ossia cercando di risolvere problemi), non prassica (cioè con l'intento di migliorare l'essere umano in quanto agente). Occorre tenere presente che Aristotele, a cui risale la distinzione fra *poiesis* e *praxis*, subordinava entrambe le modalità operative (la prima che si obietta nella produzione di qualcosa, la seconda che si esprime nella trasformazione dell'agente) alla *theoria* ossia all'agire che è fine a sé stesso e – per questa ragione – formativo più di qualunque altro (vi troviamo traccia del *bíos theoretikós* costituente l'ideale pedagogico pitagorico). Invece, nella prospettiva introdotta e promossa da Bacone – destinata a colonizzare ampia parte della modernità in seguito alla sua ripresa illuministica e positivista – le cose stanno in modo molto diverso perché, essendo il sapere associato al potere pragmaticamente trasformativo della conoscenza, la *theoria* è messa in secondo piano e la *praxis* è subordinata – come valore socialmente riconosciuto – alla

*poiesis*. Non stupisce – di conseguenza – il grido d'allarme lanciato da Jonas verso la conclusione di un secolo – il ventesimo – nel quale, da posizioni culturali anche molto diverse (come quella cattolica di Guardini, quella marxista di Horkheimer e quella laica di Heidegger), la tecnica è stata fatta oggetto di riflessione, discussione e critica: in forza dell'enorme incremento del suo potere distruttivo, oltre che produttivo, l'intera vita sulla faccia della Terra viene a trovarsi esposta a un rischio che virtualmente può essere fatale. È questa la radice da cui trae ispirazione il richiamo jonasiano alla responsabilità.

### ***Tematizzazione e confronto sul principio***

Il «principio responsabilità» si confronta con la nuova situazione creata dal gigantesco balzo in avanti che scienza e tecnica hanno compiuto durante la modernità. La massima «puoi, dunque devi» (Jonas, 1990, p. 159) rischia di non essere più ricondotta al riconoscimento di una previa autorizzazione rispetto alla concreta facoltà di agire, ma semplicemente di assecondare l'esito pragmaticamente positivo della facoltà tecnica di operare. La tecnica esercita un vero e proprio potere di tipo autoreferenziale – perché solo funzionale – che insidia l'uomo esponendolo al rischio di diventare «oggetto» del suo stesso agire fattuale: «L'*homo faber* – afferma Jonas – rivolge a sé stesso la propria arte e si appresta a riprogettare con ingegnosità l'inventore stesso e l'artefice di tutto il resto» (Jonas, 1990, p. 24).

Fino ad ora – sottolinea l'autore – l'imperativo categorico kantiano ha raccolto consensi in ordine alla esigenza di guidare l'operare umano. In effetti, l'universalità coniugata con il riconoscimento della dignità personale – ossia del fatto che la persona va sempre trattata come fine e mai come semplice mezzo – ha permesso di identificare criteri di giudizio, quindi anche di orientamento politico, condivisibili. Ora, in seguito all'enorme accrescimento del potere tecnico, questo principio va corretto e dilatato nel tempo per farne un dispositivo che mira non solo né tanto alla moralità attuale, ma alla responsabilità nei confronti dell'umanità futura la cui sopravvivenza – ora e in avvenire – è a rischio. Ecco, allora, come l'imperativo va riformulato: «Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla Terra» (Jonas, 1990, p. 16). La tecnica non va demonizzata – anch'essa è espressione, anzi «vocazione» (Jonas, 1990, p. 13) dell'umanità – ma va governata e orientata, cioè posta a servizio della persona. Questa è la sfida lanciata dalla identificazione nel «principio responsabilità» di un richiamo capace di integrare e rilanciare, in campo etico e politico, il criterio della dignità personale espresso dall'imperativo kantiano e dalla tradizione cristiana.

Il saggio di Hans Jonas ha alimentato un ampio dibattito che ha registrato – come sempre accade – posizioni molto diverse, peraltro riuscendo a entrare anche nel confronto politico. Da parte mia vorrei sinteticamente evocare la riflessione di Jürgen Habermas perché mi sembra particolarmente rilevante provenendo da un pensatore «postmetafisico» che tuttavia non abbandona il riferimento alla natura intesa come un richiamo originario, quindi orientativo. Del resto, come sottolinea Kampowski, esiste un'affinità strutturale fra lo studioso erede della «scuola di Francoforte» e il filosofo del «principio responsabilità»: entrambi prendono le mosse «dalle condizioni trascendentali, cioè necessarie, della morale», pur identificando diversamente il nucleo portante della facoltà morale – il primo, nella

capacità di condividere un discorso fra uguali; nella capacità di assumersi una responsabilità verso il futuro, il secondo.

Com'è noto, Habermas è esponente di un pensiero post-metafisico, il cui tratto di fondo è l'avvaloramento della contestualità. Da qui prende le mosse per accreditare una «razionalità comunicativa [che] rammenta più antiche raffigurazioni del *lógos*, in quanto porta con sé le connotazioni della forza, che unifica e produce consenso liberamente, di un discorso nel quale i partecipanti superano le loro concezioni dapprima soggettivamente prevenute in favore di un accordo razionalmente motivato» (Habermas, 1987, p. 316). Dove sta la differenza rispetto all'autopresentazione socratica del *Gorgia* platonico? Richiamo quel testo: «Io sono uno che con piacere mi lascio confutare se non dico la verità, che con piacere confuto, se altri non dice il vero, e che, senza dubbio, accetto d'essere confutato con un piacere non minore di quello che provo confutando. Infatti, ritengo l'essere confutato come maggior beneficio, tanto maggiore, quanto è meglio essere liberati dal male più grande che liberarne altri» (Platone, Roma-Bari 1992, p. 156). C'è un'affinità di fondo, ma anche una marcata distanza, motivata dal rifiuto habermasiano della metafisica. La mia impressione è che, in realtà, Habermas confonda la metafisica deduttivo-essenzialista moderna con la metafisica tout-court. In realtà, anche se l'univocismo moderno – collegato alla matematizzazione del sapere riconoscibile in autori anche molto diversi, come Cartesio, Comenio, Hobbes, Spinoza, Locke, Hume – ha radici antiche nel pitagorismo e in una parte del platonismo, la metafisica antica è espressione di un'idea di dialogo che permette di riconoscere la verità attraverso il confronto fra posizioni diverse proprio in forza del *lógos* come realtà «comune». In questo senso, fra l'approccio habermasiano (attento alla comunicazione dialogica adducendo al riconoscimento di un orizzonte condiviso) e quello jonasiano (attento al riconoscimento di un futuro comune adducendo alla condivisione di limiti al potere tecnico) c'è prossimità. D'altro canto, è interessante notare che Habermas non rinuncia a utilizzare il termine «natura» benché in un'accezione diversa da quella della metafisica classica ossia in senso non ontologico, ma prassico: «Ciò che si presentava prima come una natura organica “data” – tutt'al più oggetto di allevamento selettivo – oggi viene a cadere nella sfera della programmazione intenzionale» (Habermas, 2002, p. 15). Il richiamo etico non rimanda a principi ritenuti originari, ma al riconoscimento della prassi come correlata alla responsabilità di ciascuno. Sicché il problema diventa quello della espropriazione della responsabilità prassica da parte di chi esercita il potere tecnico. Un esempio mi sembra chiarificatore: «Il giovane che sia stato geneticamente manipolato scoprirà il proprio corpo come qualcosa di tecnicamente prodotto. A questo punto, la *prospettiva del partecipante* che caratterizza la “vita vissuta” entra in collisione con la *prospettiva oggettivante* di produttori e sperimentatori» (Habermas, Torino 2002, p. 52). Pur ritenendo insufficiente questo approccio, apprezzo il fatto che rende riconoscibile l'abuso consumato rispetto all'assunto secondo cui l'essere umano va sempre trattato come fine e mai come semplice mezzo. Questo principio infatti esige – quanto meno – che ciascuno eserciti su sé stesso l'opzione rispetto a un qualunque intervento che vada a modificare il suo profilo. Del resto, all'inizio del testo Habermas puntualizza: «Non si tratta naturalmente di essere pregiudizialmente critici verso gli auspicabili progressi della conoscenza scientifica. Si tratta solo di capire se, ed eventualmente come, la realizzazione di queste conquiste scientifiche modifichi la nostra autocomprensione di agenti responsabili» (Habermas, Torino

2002, p. 15). In effetti, l'etica comunicativa habermasiana postula che esistano soggetti comunicanti, quindi dotati della responsabilità – anche verso sé stessi – di esprimere quello che sono. L'intervento manipolatorio praticato su chi non è ancora in grado di comunicare configura un'aggressione alla «natura» umana intesa come l'essere concretamente configurato della persona nella disponibilità a sé di sé stessa. Non è – a mio avviso – una impostazione sufficiente in vista della tutela dell'essere umano come fine e non mezzo, però pone almeno in campo l'esigenza di introdurre limiti rispetto alla fattibilità tecnico-funzionale. L'insufficienza di questo approccio dipende dalla rinuncia alla conoscenza metafisica, motivata dal rifiuto di *un tipo* di metafisica – univocistico e ideologico – che però non corrisponde alla metafisica nel suo complesso che prende forma proprio dalla capacità dialogica riconosciuta anche da Habermas, ma non limitata all'interno dell'orizzonte fenomenico.

### *La plausibilità della fondazione metafisica*

In seno al dibattito seguito alla pubblicazione de *Il principio responsabilità*, penso che meriti soffermare lo sguardo su una critica ben precisa rivolta al suo autore, quella secondo cui Jonas avrebbe commesso un errore ancorando la formulazione del suo principio etico alla metafisica. Il filosofo è esplicito nell'affrontare criticamente quelli che – sottolinea – sono «i dogmi più consolidati del nostro tempo: che non esista una verità metafisica e che dall'essere non sia deducibile nessun dover essere» (Jonas, 1990, p. 55). In realtà, l'approccio metafisico è indispensabile se si vuole rendere ragione dell'oltrepassamento del piano fattuale-descrittivo correlato al riconoscimento della dignità personale. Lo stesso Kant, avendo ristretto l'ambito della conoscenza scientifica (quindi fondata) alla realtà sensibile, si è trovato in difficoltà e ha dovuto ancorare l'imperativo categorico a dei postulati, rendendo così più fragile la fondazione che invece la metafisica classica aveva permesso – in termini molto più solidi – a Tommaso. Certo, occorre tenere presenti le obiezioni rivolte alla metafisica, ma bisogna anche saper distinguere tra le metafisiche.

Il punto critico – in ordine alla rivisitazione della metafisica, anche per quanto concerne i temi di bioetica – mi sembra essere l'interpretazione dell'esperienza. Infatti, i detrattori della conoscenza metafisica l'hanno accusata di elaborare un sapere destoricizzato, deduttivo, disincarnato... in una parola: aproblematico. Esempio, in proposito, è la critica di Banfi, secondo cui il sapere metafisico è dogmatico e astratto, quindi totalmente incongruente con il dinamismo dell'esperienza concreta (Banfi 1961, p. 327-330). Le successive riprese – da parte soprattutto dei pedagogisti laici italiani – ruotano attorno a questo asse, probabilmente perché il vero bersaglio polemico – agli inizi della diatriba – è l'idealismo gentiliano. Ma l'ipostatizzazione è l'unico e necessario esito della metafisica? Non credo. È interessante notare che – tra coloro che si confrontarono criticamente con Giovanni Gentile – ci sono anche autori metafisici, come Marino Gentile che accostò per via dei suoi interessi pedagogici oltre che filosofici (Gentile, 1942; Gentile, 1947).

Anche Marino Gentile avvalorava la problematicità, ma nel modo seguente: «Un domandare tutto, che sia (...) un tutto domandare, nel senso che esso non sia originariamente altro che domanda: non perché nel domandare si esaurisce la filosofia, ma perché, se tutta la realtà, senza eccezione, non diventa problema, non c'è la possibilità di parlare di metafisica»

(Gentile, 1955, p. 29). Va notato che questo autore si confronta criticamente con l'idealismo a partire dalle stesse motivazioni di Banfi, ma con una differenza di fondo: mentre quest'ultimo reputa permanente e intrascendibile la problematicità, Marino Gentile ritiene che l'esperienza sia conoscibile – anche se in maniera mai esaustiva – per via del fatto che è suscettibile di esplorazione e condivisione razionali: «Se l'esperienza è un fluire – afferma –, è da domandarsi se e come in essa sia presente la ragione. (...) l'esperienza si costruisce come un fluire, precisamente perché in essa è presente la ragione, non nella forma spiegata, compiuta e sistematica (...) ma nel senso che la ragione vi sia presente come esigenza» (Gentile, 1955, p. 102). Questa fiducia rimanda alla «ragione» ossia al *lógos* inteso come ciò che è «comune» (lo dice già Eraclito: «Comune a tutti è l'intendere») (Eraclito, 2000, p. 230) e permette sia l'esplorazione della realtà (essendo comune tra questa e la conoscenza umana) sia la comunicazione tra gli esseri umani.

In particolare, questo modo di concepire la ricerca della conoscenza è stato sviluppato dalla metafisica aristotelica. Allo Stagirita, infatti, si rifà Marino Gentile evitando le secche del problematicismo grazie alla dottrina aristotelica dell'atto e della potenza (Gentile, 1955 p. 121-131). Com'è noto, Aristotele ha elaborato questa concezione per rendere razionale il divenire sottraendolo – contemporaneamente – sia alla fissità parmenidea sia alla volubilità eraclitea. Aristotele anzitutto sottolinea il dinamismo e la varietà di ciò che esiste, che intende restituire secondo un ordine che esprime – contemporaneamente – unità e pluralità perché «L'essere si dice in molteplici significati, ma sempre in riferimento ad una *unità* e ad *una* realtà determinata» (Aristotele, 1968, p. 291). In questo modo, profila una concezione del sapere che sa riconoscere la verità come dinamica, ma non equivoca.

Ritengo che questa concezione della metafisica corrisponda all'esigenza jonasiana di fondare il principio che permette di preservare l'essere umano dalla reificazione tecnica. Questo anche perché il medesimo paradigma teoretico permette di mettere in crisi la cosiddetta «legge di Hume» secondo cui non è possibile passare da asserti descrittivi (concernenti l'«essere») ad asserti prescrittivi (concernenti il «dover essere») (cfr. Hume, 2001, p. 929). Si tratta di una tesi coerente con le premesse empiristiche da cui prende le mosse il filosofo scozzese, rispetto alle quali l'approccio metafisico classico – io mi sto riferendo a quello aristotelico – è molto diverso. Infatti, lo Stagirita non si limita alla registrazione empirica della realtà, ma ne restituisce un'interpretazione di tipo ulteriore, implicita (potenziale) rispetto all'esistente e riconoscibile grazie all'astrazione. L'assunto di Hume isola e contrappone ciò che invece è congiunto, come mostra bene la conoscenza di tipo medico che, prendendo le mosse dalla condizione sensibile e attuale, elabora la prognosi assumendo intellettivamente i «dati» che vengono tradotti in pratiche terapeutiche. L'ambito morale – pur non avendo a che fare con la patologia – agisce in forma affine alla medicina (del resto, il termine *salus* vuol dire sia «salute» che «salvezza»), traendo dalla empiricità i presupposti per orientare la pratica in forma non arbitraria. L'ambito bioetico evidentemente è sensibile a questo tipo d'approccio conoscitivo.

### ***Concettualizzazione, libertà, educazione***

La fruibilità bioetica del pensiero jonasiano è legata a molteplici elementi, tra cui vorrei evidenziare quello che Kampowski sottolinea nel suo testo precedentemente citato: il

confronto critico con la causa finale. Jonas osserva giustamente che la rivoluzione scientifica si è posta in termini polemici soprattutto con questa fra le quattro cause aristoteliche. Il vertice della critica viene raggiunto da Hume quando sostiene che il nesso causale – in realtà – è solo un nesso di contiguità. Il problema non è solamente gnoseologico, ma anche ontologico perché la conseguenza indotta da questa tendenza moderna è di interpretare la natura come puro meccanismo, quindi di metterla alla mercé della manipolazione umana.

È interessante notare come, sul piano del paradigma generale riferito alla realtà, con l'imporsi della modernità si assista al superamento del riferimento tradizionale all'essere vivente, per preferirgli quello alla macchina. Fino ad ora, infatti, a partire dalla civiltà antica, passando per quella medievale, il mondo era stato concepito come un «animale», organicamente costituito, dove le parti e il tutto esprimono una intrinseca tensione e corrispondenza. Questo spiega, ad esempio, perché Tommaso ritenga legittima l'astrologia quando sia riferita agli influssi astrali sull'«anima sensitiva» degli esseri umani (la cui traccia linguistica è chiaramente riconoscibile in aggettivi come «lunatico», «solare», «gioviale», «marziale», «saturnino») escludendo ovviamente ogni condizionamento sulla decisione umana, quella collegata all'«anima intellettuale» (cfr. Tommaso d'Aquino, II-II, q. 95, a. 5, resp). Ora questo modello decade e viene sostituito dalla convinzione che il vivente sia una «macchina», quindi possa essere manipolato a piacere sostituendone gli ingranaggi e soprattutto se ne possa interpretare il comportamento in chiave causa-effettuale. La tendenza culmina con l'illuminismo e l'opera di La Mettrie *L'uomo macchina* ne costituisce la manifestazione esemplare, ma anche il positivismo aderisce a questa idea dandone una interpretazione di carattere biologico com'è evidente nella convinzione di Bücher che il cervello secerne il pensiero come il fegato la bile. Kampowski sottolinea che la critica jonasiana si appunta sul metodo scientifico moderno in quanto «per la sua logica interna di analisi e ricomposizione, deve trattare il vivente come se fosse morto (cfr. Aristotele, 1968, p. 291). Esiste quindi una intrinseca contraddizione fra questo tipo d'approccio e la realtà concreta del vivente.

Kampowski sottolinea come sia qui che pulsa il cuore dell'argomentazione jonasiana «a favore della teleologia intrinseca ai viventi. Noi siamo organismi. In quanto organismi sappiamo che cosa significa vedere, ad esempio, oppure avere fame» (Aristotele, 1968, p. 65). La teleologia del vivente è anzitutto resa riconoscibile dal suo corpo, ma questo non significa che la fisicità umana e quella animale si corrispondano. Jonas è esplicito nell'associare l'originalità umana alla capacità simbolica che prende le mosse dalla percezione, ma la trascende. Già Cassirer – com'è noto – ha puntualizzato questo elemento: «Nessun animale arriva fino al punto in cui si compie la caratteristica trasformazione del movimento prensile in gesto indicativo. L'«afferrare a distanza», come viene denominato l'accennare con la mano, anche negli animali più evoluti non è andato oltre il primo e imperfetto abbozzo iniziale. Già da questo fatto della storia dell'evoluzione risulta che in questo «afferrare a distanza» si trova nascosto un tratto di tipico e universale significato spirituale. È questo uno dei primi passi con cui l'io che sente e che desidera allontana da sé il contenuto rappresentato facendone in tal modo per la prima volta un «oggetto», un contenuto «oggettivo». (...) L'afferrare fisico-sensibile diventa interpretazione sensibile, ma in quest'ultima vi è già il primo spunto per una superiore funzione significativa quale si manifesta nel linguaggio e nel pensiero» (Cassirer, 1961, vol. I, p. 151). La conoscenza



simbolica è tale perché va oltre la manifestazione sensibile, pur prendendo le mosse da essa. In questo senso è un «afferrare» mentale che corrisponde alla concettualizzazione (con curiose conferme lessicali, come il latino *conceptum* che deriva da *capio*, «prendere», e il tedesco *Begriff* che discende analogamente da *greifen*). Jonas è sulla stessa linea quando svolge il suo ragionamento a partire dalla capacità raffigurativa pittorica: «il controllo interiore dell'*eidōs* – afferma –, con tutta la sua libertà di progettazione spirituale, resterebbe inefficace se non avesse anche il potere di guidare il corpo nel corso dell'esecuzione. Solo così l'immagine (*Vor-stellung*) può progredire a rappresentazione (*Dar-stellung*), ma la rappresentazione deriva appunto dall'immaginazione e la libertà motoria qui attivata ripete ancora una volta quella immaginativa: il passaggio dall'immaginazione alla rappresentazione e anche il *lasciarsi* guidare di quest'ultima dalla prima sono liberi tanto quanto lo era l'immaginare stesso. L'esempio più comune di questa “trasposizione” di un modello o schema eidetico in movimento degli arti è lo scrivere» (Jonas, 1999, p. 220). Sia Jonas sia Cassirer sottolineano la «distanza» espressa dalla ricomprensione simbolica che restituisce la libertà come tratto caratteristico dell'umanità. Questa peculiarità si esprime attraverso il distacco dal mondo animale-naturale e implica una precisa responsabilità educativa che Jonas associa alla maturità.

La riflessione jonasiana circa il «principio responsabilità» non trascura l'educazione all'interno della sua riflessione critica. La identifica con l'azione volta a condurre alla «maturità» ossia alla capacità «di assumersi responsabilità» (Jonas, 1990, s. 136), quindi è immediatamente coinvolta nella messa a fuoco del nuovo principio etico. Sappiamo come l'immagine della maturazione sia tra le più antiche per identificare l'educazione. Allude a una serie di elementi che vanno a costituire l'atto educativo. Anzitutto, alla predisposizione a certi esiti (ciò che matura giunge a compiere potenzialità intrinseche), quindi all'ambiente che li rende possibili (il «terreno» su cui germoglia ciò che matura), inoltre il contesto in cui si verifica la maturazione (gli eventi atmosferici, per esempio), infine l'intervento di chi accompagna l'evento maturativo (l'agricoltore). In educazione questa immagine rimanda alla educabilità come tratto tipicamente umano, alla umanità come «terreno di coltura» (quella che i Latini chiamavano *coltura animi*), alla cultura come «ambiente» di crescita (del resto, i Greci utilizzavano il medesimo termine – *paideia* – sia per la cultura sia per l'educazione), all'educatore come a colui che guida l'educazione (il *paidagōgós*).

Come conseguire la maturità capace di motivare e guidare a custodire la propria dignità?

### ***Educazione, umanesimo e biotecnologie***

Si parla comunemente di «crisi» oppure «emergenza» educativa. La mia impressione è che ci sia un nesso non secondario tra la situazione difficile in cui ci troviamo, relativamente all'educazione, e l'espansione «onnivora» della tecnica. Infatti, quest'ultima sta alimentando una mentalità particolarmente attenta alla pragmaticità e alla funzionalità, che rischia di offuscare lo sguardo sulla persona nella sua interezza. È esemplare di questo il crescente richiamo alle «competenze», sicuramente apprezzabile per il fatto che allude all'esigenza di non limitarsi alle «conoscenze» come meri saperi astratti, ma totalmente discutibile se induce – come sta accadendo – l'appiattimento della pratica educativa su azioni

finalizzate alla descrizione e alla utilità. Il risultato è una crescente espansione dell'agire pedagogico sui piani metodologico e tecnologico a cui non corrisponde l'efficacia di esiti educativi.

Non è casuale che contemporaneamente si stia registrando l'avanzare di prospettive post-umanistiche e trans-umanistiche le quali, in misura rilevante, fanno leva proprio sui progressi tecnologici per propagandare un superamento dell'umanità finalizzato all'incremento del potere di manipolazione e trasformazione dell'ambiente. Il problema però è che, tra le cose che finiscono sotto il dominio dell'uso e del consumo, c'è anche l'umanità a cui non si riconosce più la dignità di fine, ma la condizione di mezzo. Sullo sfondo si staglia l'affermazione nicciana secondo cui «l'uomo va superato» essendo una «funne tesa tra il bruto e il superuomo (*Übermensch*)» (Nietzsche, 1985, p. 45). Queste parole sono eloquenti perché, se l'essere umano è come una corda tesa fra una condizione inferiore (il bruto) e una condizione superiore (il superuomo), immediatamente acquista lo statuto di mezzo, cessando di essere fine. Al di là delle sue espressioni anche divergenti, l'umanesimo ha sempre riconosciuto l'originalità dell'essere umano distinguendolo nettamente dall'animale. È chiaro che, se l'umanesimo si eclissa, in favore di prospettive post- o trans-umanistiche, la persona si ritrova a rischio di manipolazione come un qualunque oggetto naturale.

Contemporaneamente, non possiamo misconoscere che lo stesso umanesimo non è mai stato fermo e immobile. Tra la sua espressione antica, quella rinascimentale e quella contemporanea molti mutamenti sono avvenuti, ad esempio sul piano sociale dove si è giunti a respingere – almeno sulla carta – la pratica della schiavitù oppure su quello politico dove la democrazia – nel senso del sistema di governo assembleare e universale – ha raggiunto un'espansione senza precedenti. Come si è espresso questo vettore di superamento che non ha comportato l'abbandono dell'umanesimo, ma il suo approfondimento? In chiave etica ossia come avanzamento del comportamento, sempre meglio connotato dal riconoscimento della centralità della persona. Forse la sfida post- e trans-umanistica di oggi va raccolta proprio nel segno di mostrare che esiste da sempre una prospettiva buona di superamento dell'umanesimo, ed è quella dell'avanzamento della sensibilità e della pratica etiche alla luce del riconoscimento della dignità intangibile e imprescrittibile dell'essere umano.

Da questo punto di vista, le biotecnologie sono il banco di prova. Di fronte all'avanzare delle possibilità tecniche, dobbiamo continuamente chiederci non solo quale scopo hanno, ma se trattano l'essere umano – globalmente preso ossia nel senso di tutto l'uomo e di tutti gli uomini – come fine e non come semplice mezzo. L'educazione è chiamata a promuovere la presa di coscienza e la pratica corrispondenti a questo principio il quale – all'interno della società democratica – ricopre un ruolo essenziale. Infatti, la differenza tra la forma democratica che siamo giunti a praticare nell'ultimo dopoguerra e quelle che l'umanità ha conosciuto almeno dal V secolo a.C. in Atene è proprio questa: l'universalità del riconoscimento della dignità personale, che permette di estendere a tutti e sempre la corresponsabilità rispetto al bene comune. In questa prospettiva, l'avanzare di tendenze volte a limitare il riconoscimento della dignità personale (nei confronti del disabile, del malato o comunque del più debole) veicola un rischio di tipo non solamente etico nel senso più ampio dell'espressione, ma politico dal momento che induce una regressione rispetto alla forma democratica «plenaria» conseguita dopo la seconda guerra mondiale almeno nei paesi occidentali e codificata a livello globale attraverso la Dichiarazione dei



diritti umani da parte dell'ONU. Anche per cogliere questa sfida, da cui dipende sicuramente l'avvenire globale oltre che singolare, occorre affrancarsi da orizzonti limitati alla tecnica, allargare la riflessione all'etica e – per riprendere l'espressione jonasiana con cui mi sono confrontato prima – riferirsi alla responsabilità non solamente verso il presente, ma anche verso il futuro dell'umanità.

### Literatura

1. Aristotele, *Metafisica*, Loffredo, Napoli 1968, vol. I.
2. Banfi A., *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
3. Cassirer E., *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze 1961, vol. I.
4. Clemente Alessandrino, *Il Pedagogo*, SEI, Torino 2005.
5. Eraclito, *Sulla natura*, in *I presocratici. Testimonianze e frammenti da Talete a Empedocle*, Rizzoli, Milano 2000.
6. Gentile M., *Come si pone il problema metafisico*, Liviana, Padova 1955.
7. Gentile M., *Didattica. Testo ad uso degli Istituti magistrali e dei giovani maestri*, Marzorati, Milano 1947.
8. Habermas J., *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1987.
9. Habermas J., *Il futuro della natura umana*, Einaudi, Torino 2002.
10. Kampowski S.M., *Una libertà più grande: la biotecnologia, l'amore e il destino umano*, Cantagalli, Siena 2010.
11. Hume D., *Trattato sulla natura umana*, Bompiani, Milano 2001.
12. Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, in Id., *Fondazione della metafisica dei costumi. Critica della ragion pratica*, Rusconi, Milano 1982.
13. Jonas H., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1990.
14. Jonas H., *"Homo pictor": della libertà del raffigurare*, in Id., *Organismo e libertà*, Einaudi, Torino 1999.
15. Jonas H., *Gnosi, esistenzialismo e nichilismo*, in Id., *Organismo e libertà*, Einaudi, Torino 1999.
16. Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra*, Mursia, Milano 1985.
17. Platone, *Gorgia*, in *Opere complete*, Laterza, Roma-Bari 1992, vol. V.
18. Rasini V., *Recenti sviluppi nella ricezione di Hans Jonas: una rassegna bibliografica*, in "Esercizi filosofici", 1 (2006).
19. Risio L., *Il principio responsabilità in questioni di bioetica*, Aracne, Roma 2009.
20. Tommaso d'Aquino, *Summa contra gentiles*, III, 112, 1, UTET, Torino 1975.
21. Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, ESD, Bologna 1984, vol. III.

### Principio responsabilità, bioetica e sfida educativa

Il tema delle biotecnologie è diventato sempre più rilevante con l'avanzare della efficacia ed invasività delle pratiche. Si pone, conseguentemente, il problema di come accordare ciò che si può tecnicamente fare con ciò che è bene eticamente compiere. L'articolo identifica un criterio adatto nel "principio responsabilità" collegato alla dignità della persona. Il suo vantaggio è che può essere condiviso sia dalla cultura laica che da quella cattolica.

Biotechnologies are a crucial point within today's culture because practical problems are increasing day by day. The point is to distinguish between what is possible to do and what is good to do. According to the article, it is possible to face the issue by the "responsibility principle" because it is related to human dignity, consequently it is common to Christian and Secular culture.



## RELACJE Z BADAŃ

**Urszula Tyluś**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

### WARUNKI RODZINNE I SZKOLNE WYZNACZAJĄCE ROZWÓJ UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ Z RODZIN

Dziecko od momentu przyjścia na świat jest istotą społeczną, która wyposażona jest w odpowiednie uwarunkowania genetyczne. Jest jednostką niepowtarzalną, różniącą się od innych pod względem psychicznym, morfologicznym i fizjologicznym. Jednak samo wyposażenie genetyczne, odrębność fizjologiczna i potencjał uzdolnień nie wystarczy do zaistnienia w społeczeństwie. Rozwój predyspozycji społecznych zależy od indywidualnej drogi życiowej dziecka. Ważny wkład w rozwój społeczny dziecka mają rodzice, wychowawcy i całe otoczenie. W zależności od poziomu i jakości interakcji panujących w środowisku wychowania dziecka, zależy jego rozwój i odnalezienie się w warunkach społecznych.

Rodzina stanowi dla dziecka podstawowe środowisko rozwoju społecznego. Wyływające z niego sygnały i bodźce są siłą przyczyniającą się do kształtowania systemu wartości, wytworzenia trwałych poglądów, postaw, a w związku z tym preferowania określonych zachowań. W proces rozwoju społecznego integralnie włączona jest opieka nad dzieckiem, rozumiana jako organizowanie odpowiednich warunków wyznaczających tryb życia, sprzyjających fizycznemu i psychicznemu rozwojowi. Istnieje duża zależność pomiędzy warunkami domowymi dziecka a stymulacją jego rozwoju społecznego. Dom rodzinny jest istotnym zbiorem fizycznych i psychicznych desygnatów, za pośrednictwem których dzieci kształtują wyobrażenie o sobie, innych i o życiu. A doświadczenia rodzinne dostarczają wielu zróżnicowanych wrażeń i doznań, które regulują poziom rozwoju społecznego. Zaspokojenie potrzeb biologicznych, materialnych, afiliacyjnych, przynależności i bezpieczeństwa stymuluje rozwój dziecka i staje się podstawą do wyznaczania przez nie coraz to nowych potrzeb w kontekście indywidualnym, jak i społecznym. Oznacza to, iż rodzina ma duży wpływ na proces wdrażania potomstwa w szeroko rozumiane życie społeczne, przekazując mu wartości, obyczaje, wzory zachowań i normy kulturowe.

W środowisku rodzinnym rozpoczyna się proces socjalizacji, a więc uczenia się społecznego, stawania się osobą zdolną do poznawania i realizowania systemu wartości, interakcji z innymi, wyrażania cech i zachowań społecznych. Basil Bernstein socjalizację nazywa złożonym procesem, poprzez który dziecko zyskuje szczególną świadomość moralną, poznawczą i uczuciową, opanowując zarazem role społeczne, reprezentatywne dla

kultury danej społeczności. Złożoność procesu socjalizacji w rodzinie określa ciągiem zróżnicowanych czynników charakterystycznych dla poszczególnych klas społecznych, które wyznaczają naturalny proces socjalizacji realizujący się spontanicznie, jak też proces intencjonalny, organizowany celowo (B. Bernstein, 1972). Uogólniając, można stwierdzić, iż rodzina organizując swoim potomkom - z większą bądź mniejszą świadomością - warunki do rozwoju, przygotowuje ich jednocześnie do życia w społeczeństwie.

Odwołując się do licznych koncepcji rozwoju człowieka należy uznać, iż etap edukacji wczesnoszkolnej to istotny okres w zakresie rozwoju sfery moralno-społecznej. Jak stwierdza już Sergiusz Hessen pomiędzy 2-9 rokiem życia ma miejsce heteronomia moralna, w tym także zawiera się ważna faza konformizmu pojawiająca się w wieku od 5-9 lat, ukierunkowana na zdolność dzieci do podziwu, uznania innych, akceptacji. W tej fazie pojawia się również stres wynikający z konfliktu postępowania z wymogami moralnymi, wykształca się także zdolność oceny zachowania innych (Hessen, 1997). Amerykański psycholog Lawrence Kohlberg w teorii rozumowania moralnego uwzględnił trzy poziomy, uznając, iż dla rozwoju moralnego bardzo ważne są dwa pierwsze, a mianowicie przedkonwencjonalny (obejmujący wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny, charakteryzujący się w pierwszym etapie egocentryzmem, później zaś relatywizmem moralnym) i konwencjonalny (pojawiający się ok.13-16 roku życia, przejawiający się aprobatą społeczną, dopasowującą pragnienia do konwencji). Jak stwierdza sam Autor zgodnie z logiką rozwoju poznawczego, żadnego ze stadiów nie można przeskoczyć. Nie wszyscy też osiągają najwyższe stadium tzn. poziom III – postkonwencjonalny (przestrzeganie zasad moralnych, porównywanie własnych zasad moralnych z zasadami innych). Większa część dorosłych dochodzi tylko do poziomu konwencjonalnego (Kohlberg, 1976). Zbieżność tematyczna stadiów rozwoju moralnego Hessena i stadiów rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga dają podstawy do stwierdzenia, iż proces doskonalenia osobowości w zakresie moralności świadomej i refleksyjnej z punktu widzenia przyjętego systemu wartości musi odbywać się na kilku płaszczyznach, a mianowicie: poznawania, rozumowania, oceniania i działania.

Zatem dziecko rozpoczynające edukację szkolną, a nawet już przedszkolną wkracza w świat porównań, odniesień, czyli w sferę kontrastów społecznych. Umożliwia to młodemu uczestnikowi edukacji odczuwanie i ocenę na tle konkretnych zdarzeń i ludzi, którzy je tworzą. Skutkuje to dojrzwaniem emocji społecznych w postaci dumy i poniżenia, wstydu i śmiałości, zaufania i nieufności. Erik Erikson młodszy wiek szkolny uznaje za najbardziej znaczący w rozwoju społecznym. Całokształt sytuacji, w których uczestniczy dziecko w tym okresie rozwoju w istotny sposób wpływa na przebieg jego dalszego życia, ponieważ w tym czasie uczy się rozumienia świata i kształtuje się potrzeba bycia produktywnym (Erikson, 1997). Dlatego nie jest to obojętne dla dziecka, w jakich sytuacjach uczestniczy i jakie zdobywa na ich podstawie doświadczenia. Zarówno sytuacje rodzinne, szkolne, jak i doświadczenia kontaktów z rówieśnikami mają wpływ na rozwijanie mechanizmów funkcjonowania dziecka w życiu codziennym, wpływając na jego celowość zachowania i umiejętność kontroli działania. Oznacza to, że odczuwane emocje i związane z tym oceny obiektywne i subiektywne tworzą przeżycia, które nie są obojętne na dalsze zachowania i wybory życiowe tych uczniów. Na gruncie owych zdarzeń rodzi się poczucie własnej wartości, które jest konsekwencją sukcesów lub porażek doświadczanych

w środowisku rodzinnym, szkolnym czy rówieśniczym. Doświadczanie niekorzystnych sytuacji emocjonalnych wpływa na ogólną sytuację edukacyjną dziecka z dużym wskazaniem na obniżenie osiągnięć szkolnych. Wielu psychologów, pedagogów i ekspertów z socjologii edukacji zwraca uwagę na fakt wpływu czynników środowiskowych na rozwój społeczny jednostek. Ukazując wpływ czynników stratyfikacyjnych uświadamiają jednocześnie o możliwościach generowania przez młode pokolenie charakterystycznych cech z zakresu różnicowań społecznych i kulturowych swojej rodziny.

Dlatego tak ważne jest rozpowszechnianie idei wspierania procesów wychowania w środowisku szkolnym jako działań, których celem są uczniowie potrzebujący wsparcia, i którym organizuje się warunki edukacyjne do zmniejszenia dystansu w życiu społecznym poprzez nauczanie i wychowanie, a tym samym budowanie drogi do uzyskania awansu życiowego.

### **Komunikat z metodologii badań**

Mając na uwadze ważność powyższych rozważań oraz przyjętą przeze mnie definicję, iż *uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych to osoby z grupy ryzyka funkcjonujące w rodzinach o niekorzystnej sytuacji społecznej, ekonomicznej, kulturowej, i które z tego powodu mają ograniczone możliwości na wszechstronny rozwój i znikome szanse życiowe*, podjęłam się próby rozpoznania deprivacji potrzeb dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w wieku wczesnoszkolnym. Poszerzeniem badań było także rozpoznanie rzeczywistości szkolnej w zakresie pomocy niesionej uczniom pochodzącym z rodzin o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i kulturowej.

Dlatego celem głównym uczyniłam poznanie warunków dorastania oraz możliwości rozwojowych dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w środowisku rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym. A także opracowanie na podstawie wyników badań propozycji łagodzenia skutków życia dzieci w rodzinach dysfunkcyjnych poprzez pomoc edukacyjną, a w szczególności wychowawczą organizowaną w środowisku szkolnym.

Wyznaczonemu celowi badań towarzyszyły następujące problemy badawcze:

Problem główny:

- Jakie warunki rodzinne i szkolne wyznaczają poziom rozwoju i uspołecznienia się dzieciom wywodzącym się z rodzin dysfunkcyjnych?

Problem główny umożliwił sformułowanie następujących problemów szczegółowych:

- Jakie warunki w zakresie rozwoju wyznaczają swoim dzieciom rodziny dysfunkcyjne?
- Jakie zauważalne są zakresy identyfikacji młodego pokolenia z aktualnymi warunkami egzystencji swojej rodziny?
- Jaki zakres potrzeb ogólnorozwojowych wykazują uczniowie obecnie i w planach na przyszłość?
- Jakie sytuacje towarzyszą funkcjonowaniu dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w warunkach szkolnych?

- Jakie jest samopoczucie dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w środowisku rodzinnym, szkolnym i w grupie rówieśniczej?
- Jaki jest udział szkoły w wyrównywaniu szans społecznych i edukacyjnych uczniów z rodzin dysfunkcyjnych?

Zaprezentowany obszar poznawczy wymagał zastosowania metody studium przypadków i metody sondażu diagnostycznego. W ramach metody studium przypadku, zastosowałam dwie techniki: wywiad modernistyczno-kreatywny i obserwację. Metodę tę zastosowano w badaniach bezpośrednio odnoszących się do obszarów wymagających bezpośredniego kontaktu z dziećmi z rodzin dysfunkcyjnych i zapoznania się z ich aktualnymi problemami w różnych aspektach życia społeczno-kulturowego i emocjonalnego.

W ramach sondażu diagnostycznego zastosowałam technikę wywiadu skategoryzowanego, socjometrię, ankietę. Celem wykorzystania tej metody było zdobycie informacji od rówieśników badanej grupy dzieci i młodzieży oraz nauczycieli na temat stosunków interpersonalnych panujących w klasie szkolnej oraz rozpoznania działań podejmowanych w szkole w zakresie wspierania procesu wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

W moich badaniach źródłami informacji były dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, ich rodzice, koledzy i koleżanki, członkowie rodzin oraz nauczyciele. Badania przeprowadzono w latach 2014-2016 na terenie województwa mazowieckiego. Badaniami jakościowymi objęto 29 uczniów edukacji wczesnoszkolnej w przedziale wiekowym 6-11 lat (pięcioro uczniów mających 10 i 11 lat objętych jest nadal edukacją wczesnoszkolną ze względu na brak promocji do klas wyższych) z 15 rodzin dysfunkcyjnych (są to rodziny zagrożone: alkoholizmem, ubóstwem ekonomicznym, zaniedbaniem rodzicielskim). Metodzie sondażu diagnostycznego podlegało 69 nauczycieli i 4 dyrektorów pracujących w szkołach, do których uczęszczały podlegające badaniom dzieci w celu ustalenia możliwości pomocowych oferowanych dla tej grupy uczniów. Dla potwierdzenia uzyskanych wyników badań w zakresie wspierania procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej z rodzin dysfunkcyjnych dodatkowo badaniami metodą sondażu diagnostycznego objęto jeszcze grupę 124 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z 34 szkół zlokalizowanych na terenie województwa mazowieckiego. Badania te przeprowadzono w 2015 roku. Kwestionariusze ankiet przeprowadzono przy pomocy studentów Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, za co składam im serdeczne podziękowania.

### **Proces rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych- wyniki z badań**

Zebrane informacje o warunkach rozwoju dzieci wywodzących się z rodzin dysfunkcyjnych w wytyczonych obszarach badawczych wykazały zdarzenia specyficzne o charakterze jednostkowym i systemowym, niemniej jednak bardzo ważne do ukazania różnych postaci mechanizmów, które ukazują krzywdzący i niewystarczający proces rozwoju tych dzieci. Przeprowadzone badania umożliwiły sprecyzowanie następujących wniosków:

- Diagnozowane dzieci z rodzin dysfunkcyjnych najczęściej funkcjonują w niewystarczających warunkach domowych. Przejawia się to w: bardzo niskim standardzie wyposażenia mieszkań w niezbędny sprzęt gospodarstwa domowego i sanitarnego, bardzo skromnym umeblowaniu i – najczęściej - braku stałego, intymnego miejsca dla dzieci do nauki i wypoczynku, niskiej jakości spożywanych posiłków, zaniżonym zakresie potrzeb społeczno - kulturalnych rodziców i braku warunków do rozbudzania potrzeb intelektualnych dzieci, niewystarczającej świadomości edukacyjnej rodziców, przyjmowaniu przez dzieci dodatkowych obowiązków domowych , które z jednej strony przygotowują ich do życia, z drugiej zaś skracają im czas dzieciństwa i nauki ( co czyni ich współodpowiedzialnymi za proces przetrwania rodziny i znacznie szybciej wprowadza je w świat wartości dorosłych), okazywaniu przez niektórych rodziców obojętności i braku emocjonalnego wsparcia.
- Długotrwała obserwacja i analiza wypowiedzi uczniów ukazuje zakresy identyfikacji młodego pokolenia z aktualnymi warunkami egzystencji swojej rodziny. Przejawia się to w tym, że zdobyte doświadczenia dzieci rzutują bezpośrednio na podobieństwo w zakresie preferowanych zachowań, wyborów, aspiracji edukacyjnych i zawodowych w odniesieniu do akceptowanych wzorów przez najbliższe ich środowisko rodzinne. Tworzy to jednocześnie w większym lub mniejszym stopniu transmisyjną ciągłość rozwojową narzuconą przez środowiskowo rodzinne, wyznaczając zarazem drogę do dorosłości. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych objęci badaniami wykazują silne więzi rodzinne, przejawiające się w poczuciu przynależności do niej oraz akceptacji przyjętych w rodzinie wzorów i wartości. Dla większości z nich doświadczenia wczesnego rozwoju tworzą stabilny i trwały obraz akceptacji obecnego statusu społeczno-ekonomicznego i utrzymania go w przyszłości. Odnosi się to także do niebezpieczeństwa odtwarzania go w przyszłości i wykluczenia społecznego.
- Poziom potrzeb poznawczych i kulturalnych rozpatrywanego młodego pokolenia jest bardzo niski. Kształtuje się on na bazie niewystarczających warunków zewnętrznych do rozwoju ciekawości poznawczej i rozwoju zainteresowań.
- Osiągnięcia szkolne diagnozowanej grupy są niskie. Z niekorzystną sytuacją edukacyjną badanych uczniów zbieżna jest także ich niska pozycja socjometryczna w klasie szkolnej. Badania socjometryczne przeprowadzone w wybranych grupach uczniowskich wykazały, iż spośród dzieci i młodzieży objętych badaniem żadne nie kwalifikuje się do kategorii „dziecko popularne”. Najczęściej są to dzieci lekceważone, odrzucone i wykorzystywane przez swoich kolegów lub w najlepszym przypadku postrzegane zupełnie obojętnie. Obserwowany jest ograniczony udział tej grupy dzieci w życiu kulturalno – towarzyskim środowiska szkolnego. Ograniczony jest także udział tych uczniów w zajęciach pozalekcyjnych, a szczególnie w zajęciach rozwijających zainteresowania. Sytuację szkolną dziecka z rodziny dysfunkcyjnej komplikuje jeszcze w wielu przypadkach niewystarczający poziom współpracy nauczycieli z rodzicami. Zarejestrowany obraz współpracy ukazuje zarówno niewystarczające działania szkoły, jak i niechęć rodziców do współpracy.

- Samopoczucie branych pod uwagę uczniów jest silnie uzależnione od ich pozycji społecznej w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Im słabsza pozycja w tych środowiskach, tym gorsze samopoczucie i większe trudności adaptacyjne do nowych sytuacji i różnych warunków społecznych. Badania pokazują, że osoby odrzucone z grupy rówieśniczej najczęściej poszukują kontaktów towarzyskich i koleżeńskich z osobami o zbliżonym statusie społecznym. Są to niekiedy osoby, z którymi mogą odnaleźć wspólny temat do rozmów i wypełniają swój wolny czas, przyswajając sobie nie zawsze właściwe wzory do naśladowania. Izolacja i odrzucenie ze strony grupy rówieśniczej niejednokrotnie w rozpatrywanych przypadkach wpływają również na niską ich samoocenę, co w efekcie sprzyja postrzeganiu siebie w negatywnym świetle. Odczuwanie przykrości z racji doświadczanych sytuacji buduje złe samopoczucie, które ma również niekorzystny wpływ na proces kształtowania zdolności przystosowawczych. Są również tacy, którzy izolują się unikając kontaktów i zarazem nieprzyjemnych zdarzeń. Niepewność, a nawet lęk hamuje ich przed nawiązywaniem kontaktów i rozwiązywaniem różnych problemów życiowych.

- Środowisko szkolne najczęściej podejmuje działania dotyczące interwencji dydaktycznej. Towarzyszą temu różne formy tj. zajęcia wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne ukierunkowane na rozwijanie umiejętności dydaktycznych. W programach zajęć pozalekcyjnych w większości diagnozowanych szkół, tj. 89% brakuje treści wychowawczych odnoszących się do rozwoju osobistego, w tym głównie do autorefleksji i pracy nad sobą. Wynika z tego, że tylko nieliczne szkoły prowadzą działalność w zakresie wspierania procesów wychowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Zjawiskiem niepokojącym jest także to, że dla 61% nauczycieli aktualne wsparcie szkoły dla uczniów z rodzin dysfunkcyjnych jest wystarczające. W grupie tych nauczycieli są również tacy, którzy uważają, że tym problemem powinny zająć się tylko poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a nie nauczyciele i szkoła. Pozostali, głównie nauczyciele ze stażem ponad 20-letnim, aktualny charakter działań pedagogiczno-opiekuńczych oceniają jako niewystarczający, wymagający udoskonalień. Dostrzegają oni niedociągnięcia w zakresie psychologicznego i wychowawczego wsparcia ucznia, ograniczone działania w zakresie współpracy szkoły z rodziną dysfunkcyjną.

### **Wspieranie procesów wychowania w środowisku szkolnym**

wymagają pilnej interwencji. Z dokonanej diagnozy wynikają następujące propozycje przedsięwzięć:

1. Wdrażanie do szkół programów wyrównujących szanse społeczne uczniów z rodzin dysfunkcyjnych z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb wynikających z szczegółowej diagnozy.
2. Wyselekcjonowanie już na etapie startu szkolnego uczniów zagrożonych marginalizacją i zapewnienie im możliwości rozwojowych.



3. Poszerzenie ofert wyrównywania szans edukacyjnych poprzez organizowanie nie tylko obligatoryjnie obowiązujących zajęć korekcyjnych i kompensacyjnych. Skuteczną pomocą mającą ogromną wartość dla rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych jest zagwarantowanie im udziału w zajęciach rozwijających zainteresowania, zajęciach sportowych oraz zajęciach pozalekcyjnych wspierających proces wychowania.
  
4. Zaobserwowane przejawy zachowań dzieci i towarzyszące im konsekwencje zmuszają do podjęcia konkretnych działań wspierających proces wychowania, które będą kompensować skutki rozwoju dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej i ukierunkowywać ich na poszukiwanie zmiany. Danie możliwości na zmianę to przede wszystkim podejmowanie działań w środowisku szkolnym na rzecz zapewnienia dla młodego pokolenia nowych doświadczeń sprzyjających rozwojowi. Nowe doświadczenia ważne dla procesu socjalizacji to zdarzenia i sytuacje, bogatsze konteksty kulturowe, będące podstawą do refleksji, podwyższania świadomości i budowania na jej podstawie „narzędzi do wytwarzania nowych znaczeń i z badań wynika, iż trudnym warunkom dorastania dzieci w rodzinach dysfunkcyjnych towarzyszą niewystarczające wsparcie i zarazem nikłe szanse na zmianę statusu społecznego w przyszłości. Konfrontacja działalności środowiska szkolnego z istniejącymi potrzebami młodego pokolenia wykazała niedociągnięcia, a nawet deficyty w zakresie wyrównywania szans egzystencjalnych diagnozowanych uczniów. Tymczasem Francisco Ramirez i Richard Rubinson zwracają uwagę na możliwości pracy szkoły w zakresie integracji społecznej, jako obszaru dającego możliwość na wyrównywanie szans społecznych uczniów, zapobiegając wykluczeniu społecznemu (Ramirez, Rubinson, 1979, s.70-79). Szkoła – jak twierdzi Czesław Banach – jest środowiskiem kształcenia i wychowania, dlatego powinna zapewnić wszystkim uczniom odpowiednie warunki do wielostronnego rozwoju. Może to czynić, ponieważ jest nośnikiem wartości i doświadczeń, rozumienia świata i ludzi, a także miejscem zaspokojenia potrzeb uczniów, rozwijania ich zainteresowań oraz kształtowania ich postaw wobec życia (Banach, 2005, s. 3-4).

Podjęte rozważania stanowią wyzwanie o wypracowanie holistycznego spojrzenia na uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, w którym nie tylko istotna jest pomoc dydaktyczna, materialna, ale i wychowawcza. W kontekście szerokiego spektrum możliwości środowiska szkolnego i zróżnicowanych perspektyw procesu wychowania dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, znaczący wydaje się fakt uaktywnienia działań w warunkach pracy szkoły na rzecz wspierania procesów wychowania najmłodszych uczestników edukacji. Rozpoznane potrzeby dzieci i młodzieży w konfrontacji z istniejącymi możliwościami wsparcia ukazały obszary, które „konstruowania rzeczywistości”. Szansą na kreowanie postaw społecznych z wykorzystaniem możliwości budowania narzędzi życiowych - zdaniem Michaela Littledyke i Laury Huxford - są programy, które w swą koncepcję realizacyjną wpisane mają założenia edukacji konstruktywistycznej. Głównym jej założeniem jest pogłębianie wiedzy o sobie i doskonalenie umiejętności społecznych, niezbędnych do zrozumienia alternatywnych sensów, które sprzyjają tworzeniu możliwości uczniom do konstruowania wiedzy w sposób łączący ich dotychczasowe doświadczenia z ogólnie dostępną wiedzą społeczno-kulturową

(Littledyke, Huxford, 1998, s.8). Działania o charakterze wielofunkcyjnej kompensacji mogą odbywać się także poprzez wdrażanie programów wspierających procesy wychowania.

5. Diagnoza kontekstu środowiskowego dzieci oraz rozpoznane przejawy zachowań i ich konsekwencje umożliwiły wyodrębnić określonych kategorii, które powinny podlegać profesjonalnemu wsparciu wychowawczemu. Należą do nich: wychowanie do refleksji nad sobą (Rozpoznawanie swoich słabych i mocnych stron w roli ucznia, kolegi, człowieka. Dostrzeżenie siebie w działaniu); wychowanie do budowania poczucia własnej wartości (Budowanie zaufania do siebie i poczucia możliwości spełnienia swoich potrzeb oraz czerpania satysfakcji z własnych starań); wychowanie do samodoskonalenia – pracy nad sobą (Rozbudzanie aktywności samowychowawczej w kierunku samodoskonalenia i uświadamianie możliwości kierowania własnym rozwojem) ; wychowanie do kompetencji społecznych (Nabywanie umiejętności, które umożliwiają poruszanie się w obszarze wyznaczonym wspólnotą i działalnością ludzi); wychowanie do świadomości regionalnej (Kreowanie odpowiedzialności i poczucia wspólnoty terytorialnej) i wychowanie do edukacji całościowej (Kształtowanie umiłowania do edukacji, jako niezbędnej dziedziny życia w wymiarze odbioru, poznawania i tworzenia nowej rzeczywistości).

Zakres zaprezentowanych obszarów tematycznych wraz z dostosowaniem i opracowaniem sytuacji edukacyjnych przeznaczony jest dla uczniów z myślą o wczesnej interwencji w zakresie zmniejszania różnic wynikających z nierówności społeczno-ekonomicznych i środowiskowych. Wpisuje się on w problematykę wyrównywania szans społecznych dla uczniów potrzebujących wsparcia wychowawczego. Zaprezentowane obszary tematyczne z oprawą metodyczną mogą być wdrażane od najniższych klas szkoły podstawowej włączając wszystkich uczniów i przygotowując ich do odpowiedzialnego życia. Taka forma wspierania procesów wychowania, będzie wzmacniać proces integracji w kontekście dwubiegowości efektywności działań, a mianowicie: rozwojowo-profilaktycznej oraz rozwojowo-terapeutycznej. Priorytetowym celem zaprezentowanych obszarów tematycznych jest to, aby w centrum wszelkich zabiegów edukacyjnych umieścić aktywnego ucznia, który poprzez „zdobywanie nowych narzędzi w warunkach szkolnych” może uczyć się refleksji nad sobą, która będzie źródłem sprawczości, projektowania i realizowania działań, a w rezultacie fundamentem do budowania niepowtarzalnej indywidualności (Tyluś, 2015).

## **Konkluzja**

Biorąc pod uwagę wnioski z badań należy uznać, iż konieczne jest uaktywnienie działań w środowisku szkolnym w zakresie wyrównywania szans społecznych uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Urzeczywistnianie idei wyrównywania szans społecznych w środowisku szkolnym poprzez wspieranie procesów wychowania wymaga przemyślanych decyzji, z których wynikają profesjonalne przedsięwzięcia. Wyznaczają je podstawowe uwarunkowania, a więc inicjatywa szkoły i postawa nauczycieli. Ma to podstawowy wpływ na następujące aspekty: jakość wdrażania różnorodnych form wspierania procesów wychowania oraz ich efektywność. Wyznacznikiem organizowania różnych form wsparcia

powinny być potrzeby uczniów kwalifikujących się do pomocy, rozpoznane na podstawie fachowo przeprowadzonej diagnozy. Zapewnić to może wysoką jakość świadczonych usług kompensacyjnych, adekwatnych do zdiagnozowanych deficytów społecznych uczniów. Natomiast jakość wdrażania różnorodnych form wspierania procesów wychowania w środowisku szkolnym uwarunkowana jest w dużym stopniu postawą nauczycieli i poziomem ich wiedzy merytorycznej w zakresie metodyki pracy z uczniem wymagającym wsparcia społecznego. Rozległość niezbędnych umiejętności nauczyciela pozwala zwrócić uwagę na najbardziej istotne w tej kwestii: rozpoznawanie warunków rozwoju uczniów, badanie stanu zaspokojenia potrzeb w środowisku szkolnym i poza nim, diagnozowanie dynamiki klasy i pozycji społecznych jednostek funkcjonujących w niej, poznawanie sytuacji społecznej uczniów, wstępne diagnozowanie i projektowanie działań naprawczych do stwierdzonych dysfunkcji i zaburzeń, pomoc uczniom i rodzicom w rozwiązywaniu pojawiających się problemów z możliwością pokierowania ich do odpowiednich instytucji. Posiadana wiedza i umiejętności wspierania procesów wychowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych powinny być wspierane wysublimowaną czujnością pedagogiczną, przejawiającą się w takcie pedagogicznym, trosce, życzliwości, dyskrecji wdrażanych działań (Tyluś, 2016). Wywiązywanie się z wymienionych zadań nie jest łatwe. Wymaga także wiedzy i umiejętności psychologicznych, które będą wskazówką do planowania indywidualnych podejść pedagogicznych w zależności od potrzeb i możliwości uczniów. Wielokrotnie przy najlepszych intencjach i dużym wysiłku pedagogicznym nieumiejętne pokierowanie działań może prowadzić do rezultatów odwrotnych niż zamierzony. Nieumiejętnie udzielane wsparcie może przyczynić się do stygmatyzacji ucznia, a nawet wykluczenia go z życia klasy lub szkoły.

### Literatura

- Bernstein B. (1972): *A sociolinguistic approach to socialization with some reference to educability* Directions in sociolinguistics, red. J. J. Gumperz, D. Hymes, Wyd. Rinehart & Winston, Nowy York.
- Hessen S. (1997): *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa.
- Kohlberg L. (1976): *Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach*, Moral development and behavior, red. T. Lickona, Holt, Rinehart, & Winston, Nowy York.
- Erikson E., (1997): *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wyd. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Ramirez F.O., Rubinson R. (1979) *Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education" National Development and the World System; Educational Economic and Political Change, 1950-1970*, red. J.W. Meyer, M.,T. Hannan, Wyd. Unieiversity of Chicago Press, Chicago.
- Banach Cz. (2005): *Szkola naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi s.c., Poznań.
- Littdyke M., Huxford L., David Fulton (1998): *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*, Wyd. Publishers, London.
- Tyluś U.(2015): *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UPH, Siedlce.
- Tyluś U. (2016): *Inkluzja szkolna uczniów z rodzin ubogich-iluzja czy rzeczywistość*, Studia Edukacyjne, t.38, Wyd. UAM, Poznań.

## **Warunki rodzinne i szkolne wyznaczające rozwój uczniów edukacji wczesnoszkolnej z rodzin dysfunkcyjnych**

Wspieranie procesów wychowania przez szkołę to jedno z ważnych wyzwań demokratycznych we współczesnym świecie. Jest to szczególnie ważne wyzwanie wobec uczniów z rodzin o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, kulturowej, i którzy z tego powodu doświadczają zaniedbań wychowawczych i są skazani na ograniczone możliwości wszechstronnego rozwoju oraz znikome szanse życiowe. Dlatego środowisko szkolne powinno dołożyć wszelkich starań w kierunku minimalizowania konsekwencji egzystencji dzieci w niewystarczających warunkach rodzinnych poprzez uaktywnianie działań na rzecz wspierania procesów nauczania i wychowania. Centralną kwestią jest otwarcie się na uczniów wywodzących się z rodzin dysfunkcyjnych i danie im szansy na lepsze życie poprzez wyposażenie ich w niezbędne narzędzia do odkrywania, poszukiwania i zmiany życia. Artykuł ten przedstawia relacje z badań na temat funkcjonowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej z rodzin dysfunkcyjnych w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym oraz uwidaczniające się niekorzystne konsekwencje dla ich rozwoju i przyszłości. Celem artykułu jest także zaprezentowanie obszarów uaktywnienia działań w środowisku szkolnym na rzecz wspierania procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej, które dałyby szansę na podwyższenie świadomości egzystencjalnej uczniom i pokazywały jednocześnie alternatywne możliwości w kierunku zmiany ich życia.

**Słowa kluczowe:** uczeń edukacji wczesnoszkolnej, rodzina dysfunkcyjna, wspieranie procesów wychowania

## **Supporting educational processes of students who come from dysfunctional families at early stage school education**

Providing equal social and educational opportunities for students by the school becomes one of the major democratic enterprise in contemporary world. It is an extremely important challenge towards young learners who grow up in unfavourable social, economical and cultural family background and thus they find limited access to their full development and restricted future life chances. That is why school environment should take every step to decrease consequences of children's existence observed in insufficient family conditions through activating actions towards supporting education and upbringing processes. The most important issue in that case is to become open towards those who come from dysfunctional families and give them a chance towards a better life making them equipped with essential tools in order to explore, search and change their lives. The aim of the article is to present conclusions based on the research on early stage students' functioning who come from Polish dysfunctional families found both in their family, school and peer environment and revealed in that way unfavourable consequences for the young people development and their future.

**Keywords:** early stage school pupil, dysfunctional family, giving equal opportunities

**Agnieszka Lewicka-Zelent**

**Agnieszka Pytka**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

## **WSPARCIE SPOŁECZNE ŚWIADCZONE NA RZECZ UCZNIÓW Z KLAS VII ZE ZREFORMOWANEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ**

### **Wprowadzenie. Wsparcie społeczne dzieci i młodzieży**

W myśl reformy edukacji z 2017 roku szkoły podstawowe i gimnazja zostały przekształcone na ośmioletnie szkoły podstawowe. Wychowanie zdefiniowane zostało jako „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, które powinno być wzmocnione i uzupełnione przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży”. Podejmowane działania o charakterze profilaktyczno-wychowawczym powinny być dostosowane do potrzeb danej szkoły i jej problemów w oparciu o przeprowadzoną wcześniej diagnozę (Internet: <http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/podejmowanie-tzw-uchwal-deklaratoryjnychw-2017-roku.html>, dostęp z dnia: 23.07.2018).

Sytuacja, w której obecnie znajdują się siódmoklasiści jest dla nich nowa i trudna. Z jednej strony jest to związane z okresem dojrzewania, w jakim zachodzą szybkie zmiany we wszystkich sferach ich funkcjonowania, a drugiej z nieznaną jeszcze sytuacją szkolną. W związku wymagają zdecydowanie większego wsparcia społecznego, zwłaszcza od osób najbliższych (rodziców, rodzeństwa). Wyniki badań świadczą bowiem o tym, że występuje zależność między przynależnością podmiotu do grupy i otaczaniem się przez niego osobami bliskimi a wyższym poziomem jego umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, w tym stresowych. Oczekuje on zatem wsparcia społecznego, które definiowane jest jako pomoc okazywana danej jednostce w sytuacji dla niej trudnej (Biegasiewicz, 2010, s.133). Z. Kawczyńska-Butrym podkreśla, że warto zadbać o takie wsparcie, które zmobilizuje go do podejmowania działań oraz wykorzystywania posiadanych przez niego potencjałów i możliwości do przezwyciężania trudności (Szluż, 2007, s.203).

Wsparcie społeczne najczęściej dzielimy na strukturalne i funkcjonalne. Pierwsze z nich odnosi się do istniejących sieci wsparcia (grupy formalne, grupy odniesienia oraz instytucje), które poprzez integrację swoich członków i kontakty społeczne pełnią funkcję pomocową i wspierają jednostki w sytuacjach trudnych. Natomiast mówiąc o wsparciu w aspekcie funkcjonalnym mamy na myśli osobę lub osoby znajdujące się w sytuacji trudnej, które podejmują działania pomocowe. W tym jedno- lub dwustronnym procesie interakcji dochodzi do przekazywania lub wymiany emocji między podmiotami. Podejmowane działania pomocowe mają na celu zminimalizowanie sytuacji stresowej,

wspieranie osoby potrzebującej a także budowanie jej poczucia bezpieczeństwa i przynależności (Janocha, 2009, s. 28-29).

Zapotrzebowanie na wsparcie wzrasta szczególnie u dzieci i młodzieży w sytuacjach dla nich trudnych. Jego brak niesie za sobą szereg negatywnych konsekwencji. Sytuacje trudne, w tym te stresowe i konfliktowe, odbierane są przez młodych ludzi jako zagrażające. Jeśli nie mają wypracowanych konstruktywnych mechanizmów obronnych i skutecznych sposobów radzenia sobie z nimi, mogą pojawiać się pierwsze symptomy zaburzeń w zachowaniu, a z czasem przekształcić się w nieprzystosowanie społeczne (Ogińska-Bulik, 2015, s. 125). Dla młodzieży w okresie dojrzewania bardzo ważna jest przynależność do grupy, która określa jej relacje z pozostałymi członkami społeczeństwa. Jeśli te relacje są poprawne, to wzmacniają poczucie własnej wartości i skuteczności, a pojawiające się nowe sytuacje traktowane są jak kolejne wyzwanie, z którym trzeba sobie poradzić. Natomiast gdy te kontakty są niewłaściwe lub brak jest ich, pojawiają się konflikty wewnątrzgrupowe prowadzące do obniżenia poczucia własnej wartości młodej osoby oraz obniżenia ogólnego poziomu funkcjonowania i radzenia sobie z trudnościami. Brak akceptacji i wsparcia ze strony rówieśników może być także przyczyną izolowania się jej od grupy, a także wpływać na niewłaściwy przebieg jej socjalizacji (Ścibisz, 2009, s.74-75).

Obok rówieśników nadal równie ważną grupą udzielającą młodzieży wsparcia są rodzice. Niestety coraz częściej obserwuje się osłabienie więzi emocjonalnej między dziećmi a rodzicami oraz zmniejszenie poczucia przynależności na rzecz wartości materialnych. Z kolei zaburzenia tej więzi skutkują nasileniem jej poczucia osamotnienia. Nierzadko zdarza się, że rodzice nie uczestniczą w aktywny sposób w życiu dziecka, często są nieobecni w sytuacjach, w których ich obecności jest niezastąpiona. W konsekwencji prowadzi to do wzrostu poziomu: lęku, bezradności i braku zaufania do dorosłych oraz do utraty poczucia bezpieczeństwa, które gwarantuje prawidłowy rozwój każdego człowieka (Sendyk, 2003, s.20). Otrzymywanie przez młodzież rad, wskazówek i pozytywnych komunikatów odnośnie własnej osoby przyczynia się do właściwej jej socjalizacji (Biegasiewicz, 2010, s. 146).

Odpowiednia reakcja ze strony innych osób i okazane młodzieży wsparcie może poprawić jej jakość życia i poziom samopoczucia. W sytuacjach trudnych najbardziej liczy ona na pomoc osób najbliższych, niemniej jednak równie skuteczne może okazać się to świadczone przez nauczycieli profesjonalnie przygotowanych do pełnienia roli wychowawczej, a nawet obcych osób. wsparcie społeczne powinny okazywać osoby najbliższe, które najlepiej znają dziecko.

### **Podstawy metodologii badań własnych**

Celem badania własnego było określenie poziomu i zakresu wsparcia społecznego udzielanego uczniom z klas VII zreformowanej szkoły podstawowej.

Problem badawczy zawiera się w pytaniu: Jaki jest poziom oraz zakres wsparcia społecznego udzielanego badanym uczniom z klas VII?

Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Kto w największym stopniu wspiera badanych uczniów z klas VII?
2. Od kogo badani uczniowie otrzymują najmniej wsparcia?
3. Jakiego rodzaju wsparcia społecznego otrzymują najwięcej badane osoby, a jakiego - najmniej?
4. W jakim stopniu zmienna „płeć” różnicuje badanych uczniów pod względem poziomu i zakresu wsparcia społecznego?

Przypuszcza się, że dziewczynki uzyskują większą pomoc od innych osób w porównaniu z chłopcami, co można wiązać z ich większą otwartością i wrażliwością empatyczną, skutkujące częstszymi komunikatami na poziomie wyrażania własnych emocji i potrzeb. Założono, że niezależnie od płci, młodzież czuje się najbardziej wspierana informacyjnie oraz świadczenia na jej rzecz konkretnych usług, gdyż liczne badania wskazują na znaczne deficyty społeczeństwa w zakresie wyrażania emocji i udzielania empatycznego wsparcia innym ludziom. Z badań K. Martowskiej i E. Wrocławskiej-Warchały wynika, że wsparcie o charakterze informacyjnym i instrumentalnym silnie koreluje ze wsparciem okazywanym przez krewnych i osoby obce.

W badaniu prowadzonym metodą sondażu diagnostycznego wykorzystano Skalę Wsparcia Społecznego autorstwa K. Kmieciak-Baran, która składa się z 16 pozycji. Znalazły się w niej twierdzenia odnoszące się do czterech rodzajów wsparcia: informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i emocjonalnego. Zadaniem osoby badanej jest dokonanie oceny każdego twierdzenia na czterostopniowej skali z uwzględnieniem konkretnej grupy osób wspierających (rodzina, sąsiedzi, koledzy itd.).

Badania zostały przeprowadzone w maju 2018 roku wśród 57 uczniów z klas VII w jednej ze szkół podstawowych w Lublinie. Wśród badanych osób nieznacznie przeważały dziewczęta (58%).

### **Wsparcie społeczne udzielane badanej młodzieży w rodzinie**

Zgodnie z przyjętym założeniem postanowiono sprawdzić, w jakim stopniu uczniowie klas VII uzyskują wsparcie od swoich rodziców uznawanych powszechnie za najbliższe dziecku osoby – które pragną ich dobra, ale i które są zobligowane prawnie i obyczajowo do zaspokajania ich wszelkich potrzeb.

Tabela 1. Poziom wsparcia udzielanego uczniom klas VII przez rodziców

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	29	20	49
		%	87,9	83,3	86
	Średni	N	4	4	8
		%	12,1	16,7	14
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100,0

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat= 0,238, df=1, p<0,626

Rodzice jako osoby najbliższe dziecku powinni w największym stopniu wspierać je. Niemniej jednak z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że 86% młodzieży nie uzyskuje oczekiwanego wsparcia od opiekunów prawnych. Nieco większe wsparcie – na poziomie średnim - otrzymuje 14% badanych. Zmienna płeć nie różnicuje badanych osób pod względem pomocy uzyskiwanej od swoich rodziców. Wynik taki napawa niepokojem, gdyż właściwe wsparcie rodziców ściśle koreluje z wysokim poczuciem własnej wartości dzieci, a jego brak nierzadko skutkuje zażywaniem przez nie substancji psychoaktywnych oraz podejmowaniem działań przestępczych (Biegasiewicz, 2010, s. 136).

Znaczną część swojego dziecięcego życia badani spędzają z rodzeństwem, które może stanowić kolejne ważne źródło wsparcia.

Tabela 2. Poziom wsparcia udzielanego uczniom klas VII przez rodzeństwo

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	15	9	24
		%	45,5	37,5	42,1
	Średni	N	17	15	32
		%	51,5	62,5	56,1
	Wysoki	N	1	0	1
		%	3	0	1,8
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=1,235, df=2, p<0,539



Poziom wsparcia udzielanego badanej młodzieży przez rodzeństwo jest zróżnicowany, aczkolwiek na jego wysoki poziom wskazała tylko jedna dziewczyna. Ponad połowa przebadanych osób uzyskuje je na poziomie przeciętnym (52% - dziewczynki, 63% - chłopcy). Blisko połowa dziewcząt (46%) i 42% chłopców nie ma wsparcia w swoim rodzeństwie. Uzyskany wynik świadczy o niewystarczającej pomocy uzyskiwanej przez badane osoby ze strony braci i sióstr, czego przyczyn można poszukiwać w różnorodnych czynnikach: znacznej różnicy wieku, nasilonych konfliktach, niewłaściwej komunikacji czy słabych więziach między członkami rodziny.

W dalszej kolejności badani uczniowie ocenili poziom wsparcia, jakie otrzymują od swoich dalszych krewnych.

Tabela 3. Poziom wsparcia udzielanego uczniom klas VII ze strony krewnych

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem	
Poziomy	Niski	N	15	5	20	
		%	45,5	20,8	35,1	
	Średni	N	18	18	36	
		%	45,5	75	63,2	
	Wysoki	N	-	1	1	
		%	-	4,2	1,8	
Ogółem			N	33	24	57
			%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=4,696, df=2, p<0,096

Jeden chłopiec podzielił się informacją, że uzyskuje znaczną pomoc od osób krewnych. Prawie połowa dziewcząt (46%) czuje, że albo nie ma w nich wsparcia, albo czynią to w sposób niezupełnie zadawalający je. W grupie chłopców było odpowiednio takich osób: 35% i 63%. Uzyskany wynik można uznać za satysfakcjonujący, gdyż osoby z dalszej rodziny w pewien sposób pomagają badanej młodzieży. Trudno oczekiwać, że będzie to bardzo duże wsparcie, szczególnie w czasach, kiedy nie ma przestrzeni na wspólne rodzinne spotkania.

### **Wsparcie społeczne udzielane badanej młodzieży przez kolegów i nauczycieli**

Młodzież większość swojego czasu spędza w szkole, w której przeżywa zarówno sukcesy, jak i porażki. Można oczekiwać także, że niekiedy doświadcza przykrych sytuacji ze strony kolegów, a kiedy indziej – jest przez nich wspierana. Dlatego poproszono badaną młodzież, aby określiła zgodnie ze swoimi odczuciami, w jakim stopniu wspierają ją koledzy ze szkoły.

Tabela 4. Poziom wsparcia udzielonego uczniom klas VII przez kolegów ze szkoły

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	17	9	26
		%	51,5	37,5	45,6
	Średni	N	15	13	28
		%	45,5	54,2	49,1
	Wysoki	N	1	2	3
		%	3	8,3	5,3
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=1,555, df=2, p<0,459

Jak dowodzi Z.B. Gaś (1999) młodzież jest zdolna do świadczenia efektywnej pomocy na rzecz rówieśników i dlatego w niektórych szkołach – eksperymentalnie - z powodzeniem realizowane są programy wsparcia rówieśniczego. W opinii ponad połowy badanych osób w szkole, w której prowadzono badanie, potencjał taki tkwi w ich kolegach. Jednak ponad połowa dziewcząt i 38% chłopców czuje, że nie ma wsparcia w swoich rówieśnikach. Pojedynczy uczniowie prawdopodobnie traktują swoich kolegów ze szkoły jako przyjaciół, którzy wspierają ich w trudnych sytuacjach.

Czasami bywa tak, że relacje między kolegami w szkole nie układają się zbyt dobrze i wówczas dziecko szuka „sprzymierzeńców” w kolegach z osiedla. Dlatego postanowiono sprawdzić, w jakim stopniu koledzy z podwórka wspierają osoby uczestniczące w badaniu.

Tabela 5. Poziom wsparcia udzielanego uczniom klas VII przez kolegów z osiedla

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	20	14	34
		%	60,6	58,3	59,6
	Średni	N	12	8	20
		%	36,4	33,3	35,1
	Wysoki	N	1	2	3
		%	3	8,3	5,3
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=0,791, df=2, p<0,673

Poziom otrzymywanego wsparcia od kolegów z osiedla przez dziewczęta i chłopców jest stosunkowo niski. Czuje tak 60% uczniów z klas VII. Poza tym ponad 1/3 badanych osób otrzymuje od nich przeciętne wsparcie, a w pełni zaspokojoną potrzebę pomocy komunikuje trzech uczniów. Z badań realizowanych przez Rzecznika Praw Dziecka<sup>1</sup> w 2018 roku wynika, że uczniowie klas VII mają tak wiele obowiązków szkolnych, że tylko czasami spędzają swój wolny czas ze znajomymi, co przyczynia się do rozluźnienia więzi koleżeńskich.

Nauczyciele są osobami dorosłymi, które przygotowują się podczas studiów do profesjonalnego udzielania wsparcia uczniom. Ustalono zatem, na jakim poziomie wspierają oni swoich wychowanków.

Tabela 7. Poziom wsparcia udzielanego uczniom klas VII przez nauczycieli

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	17	12	29
		%	51,5	50	50,9
	Średni	N	13	10	23
		%	39,4	41,7	40,4
	Wysoki	N	3	2	5
		%	9,1	8,3	8,8
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=0,033, df=2, p<0,984

Nauczyciele przebywając z wychowankami powinni trafnie odczytywać ich potrzeby, a następnie zaspokajając je. Wydawać by się mogło, że jest to oczywistość, aczkolwiek połowa przebadanych dziewcząt i chłopców twierdzi, że nie ma wsparcia w nauczycielach. Natomiast na przeciętne ich wsparcie może liczyć 40% z nich. Jedynie pięcioro uczniów (dziewczyny - 9%, chłopcy - 8%) przyznaje, że nauczyciele udzielają im oczekiwanej pomocy.

### **Wsparcie społeczne udzielane badanej młodzieży przez osoby z dalszego środowiska**

W sytuacji, gdy osoby bliskie nie udzielają młodzieży wystarczającej pomocy, w ich proces wychowania włączają się inne osoby – czasami sąsiedzi, a czasami inni specjaliści, np. kurator sądowy, pracownik socjalny. Wsparciem dla młodych ludzi coraz częściej służą osoby poznane przez Internet – te o dobrych zamiarach względem nich, ale i te, które wykorzystują ich dziecięcą niewinność. Dlatego poproszono badaną młodzież, aby wypowiedziała się, w jakim stopniu sąsiedzi i inne osoby spoza członków rodziny i społeczności szkolnej wspierają ją.

Tabela 6. Poziom wsparcia udzielanego uczniom klas VII przez sąsiadów

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	21	16	37
		%	63,6	66,7	64,9
	Średni	N	9	7	16
		%	27,3	29,2	28,1
	Wysoki	N	3	1	4
		%	9,1	4,2	7
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=0,518, df=2, p&lt;0,772

Dla czterech uczniów z klas VII to sąsiedzi stanowią źródło wsparcia, natomiast 28% z nich ma poczucie, że w trudnych sytuacjach może czasami liczyć na ich pomoc. Pozostałe osoby zmuszone są radzić sobie w oparciu o własne zasoby lub te tkwiące w innych osobach. Uzyskany wynik można tłumaczyć za pomocą zjawiska znacznej anonimowości. Badanie prowadzone było wśród uczniów mieszkających w mieście, dla którego charakterystyczna jest mniejsza znajomość sąsiadów.

Zmienna płeć różnicuje badaną młodzież pod względem poziomu uzyskiwanego wsparcia od osób obcych ( $p < 0,05$ ). Okazuje się, że chłopcy zdecydowanie bardziej wspierani są przez nie (21%) w porównaniu do dziewczynek (3%). Pięć osób odczuwa udzielane im wsparcie jako przeciętne, jednakże zdecydowana większość badanych osób nie korzysta z tego rodzaju pomocy, przy czym w grupie tej znajduje się 91% dziewcząt. Wynik taki mile zaskakuje w tym sensie, że młodzież której potrzeby nie są zaspokajane w wystarczającym stopniu, niezbyt często szuka oparcia w nieznanym ludziach, którzy mogą stanowić dla nich zagrożenie. Z drugiej zaś strony zbyt duża nieufność nie sprzyja nawiązywaniu bliskich relacji z innymi i budowaniu sieci pozytywnego wsparcia społecznego.

Tabela 8. Poziom wsparcia udzielanego uczniom klas VII przez osoby obce

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	30	16	46
		%	90,9	66,7	80,7
	Średni	N	2	3	5
		%	6,1	12,5	8,8
	Wysoki	N	1	5	6
		%	3	20,8	10,5
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=5,852, df=2, p&lt;0,05

Podsumowując wyniki uzyskane w badaniu własnym w zakresie wsparcia społecznego udzielanego uczniom klas VII zastosowano nieparametryczny test „z”.

Tabela 9. Wsparcie społeczne udzielane badanym uczniom – wyniki testu z

Zmienna	Płeć	M	Sd	test z	p
Rodzice	Dziewczęta	30,1818	4,99033	-,0910	0,363
	Chłopcy	31,4167	3,68212		
Rodzeństwo	Dziewczęta	20,7273	12,51817	-0,203	0,839
	Chłopcy	20,6250	12,64159		
Inni krewni	Dziewczęta	23,6667	7,85679	-2,421	<b>0,05</b>
	Chłopcy	28,5833	5,54755		
Koledzy ze szkoły	Dziewczęta	23,1818	8,64384	-0,931	0,352
	Chłopcy	25,3333	6,75449		
Koledzy z osiedla	Dziewczęta	11,6970	12,45864	-0,921	0,357
	Chłopcy	14,9583	13,03000		
Sąsiedzi	Dziewczęta	9,1212	9,40664	-0,204	0,839
	Chłopcy	8,5833	8,72237		
Nauczyciele	Dziewczęta	17,1818	7,63812	-0,640	0,522
	Chłopcy	18,7083	5,72165		
Osoby obce	Dziewczęta	2,8485	5,04431	-3,471	<b>0,001</b>
	Chłopcy	9,3750	9,01599		

Źródło: opracowanie własne

Między wynikami uzyskanymi przez dziewczęta i chłopców w zakresie otrzymywanego wsparcia społecznego wystąpiły różnice istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,001$  w skali „osoby obce” i na poziomie  $p < 0,05$  w skali „inni krewni”. W obu przypadkach zdecydowanie częściej to młodzież płci męskiej korzysta z pomocy osób spoza kręgu tych najbliższych. Warto jednak podkreślić, że największe wsparcie – podobnie jak ich

koleżanki – mają oni w członkach swoich rodzin, a szczególnie w rodzicach. W szkole największym oparciem są dla nich rówieśnicy.

### Zakres wsparcia społecznego otrzymywanego przez uczniów z klas VII

Na podstawie Skali Wsparcia Społecznego autorstwa K. Kmiecik-Baran możliwe było ustalenie poziomu wsparcia udzielanego uczniom klas VII przez różne osoby, ale również wskazanie poziomu poszczególnych jego rodzajów, tj. wsparcia: informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i emocjonalnego.

Wykorzystując test „z” sprawdzono, czy porównywane między sobą grupy dziewcząt i chłopców różnią się istotnie w czterech skalach i wyniku ogólnym.

Tabela 10. Poszczególne rodzaje wsparcia społecznego otrzymywanego przez młodzież płci żeńskiej i męskiej

Zmienna	Płeć	M	Sd	test z	p
Wsparcie informacyjne	Dziewczęta	37,6364	10,35561	-1,943	<b>0,052~</b>
	Chłopcy	44,0417	9,57569		
Wsparcie instrumentalne	Dziewczęta	32,1212	12,00718	-1,278	0,201
	Chłopcy	36,1667	11,19265		
Wsparcie wartościujące	Dziewczęta	28,9091	11,35882	-1,990	<b>0,05</b>
	Chłopcy	35,2083	11,40930		
Wsparcie emocjonalne	Dziewczęta	39,9394	11,88470	-0,679	0,497
	Chłopcy	42,1667	13,23588		
Wsparcie społeczne	Dziewczęta	138,6061	41,07458	-1,487	0,137
	Chłopcy	157,5833	39,17288		

Źródło: opracowanie własne

Na poziomie  $p < 0,05$  wystąpiły różnice istotne statystycznie między dziewczętami i chłopcami w skali wsparcia wartościującego. Chłopcy zdecydowanie silniej odczuwają je w porównaniu do koleżanek. Ponadto w skali wsparcia informacyjnego wystąpiła tendencja do wyższego oceniania otrzymywanych informacji przez chłopców. Wynika z tego, że częściej czują się oni chwaleni, gdy inni podkreślają ich mocne strony. Niemniej jednak dziewczęta w największym zakresie otrzymują wsparcie emocjonalne, a chłopcy – informacyjne, natomiast najrzadziej wartościujące – niezależnie do płci.

Po przeliczeniu wyników surowych na steny możliwe było ustalenie poziomów poszczególnych rodzajów wsparcia społecznego udzielanego badanej młodzieży przez różne osoby z bliższego i dalszego otoczenia.

Wyniki uzyskane przez dziewczęta i chłopców świadczą o tym, że wsparcie informacyjne jest najczęściej świadczone na ich rzecz. Z danych zawartych w tabeli 11 wynika jednak, że nie jest ono wystarczające. Siedemdziesiąt dwa procent uczniów z klas VII nie czuje się odpowiednio wsparta przez specjalistów (psychologa, pedagoga, terapeutę, lekarza), pod względem przekazywanej im wiedzy. Oznacza to, że jedynie 30% młodzieży posiada pewne wskazówki do radzenia sobie w sytuacjach trudnych (kryzysowych, nieznanach, stresowych, konfliktach) (zob. Rutkowska, 2012, s. 45).

Tabela 11. Poziom wsparcia informacyjnego

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	24	17	41
		%	72,7	70,8	71,9
	Średni	N	9	5	14
		%	27,3	20,8	24,6
	Wysoki	N	-	2	2
		%	-	8,3	5,3
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=2,992, df=2, p<0,224

Wsparcie instrumentalne stanowi kolejny rodzaj wsparcia społecznego, jaki powinni otrzymywać uczniowie. Odnosi się ono do konkretnych usług, jakie dana osoba może uzyskać w sytuacji trudnej, zarówno od osób z najbliższego otoczenia (rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, koledzy), jak i od osób obcych (Rutkowska, 2012, s. 45).

Tabela 12. Poziom wsparcia instrumentalnego

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	27	29	46
		%	81,8	79,2	80,7
	Średni	N	4	4	8
		%	12,1	16,7	14
	Wysoki	N	2	1	3
		%	6,1	4,2	5,3
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne

Chi-kwadrat=0,311, df=2, p<0,856

Zdecydowana większość uczniów niezależnie od płci nie doświadcza wsparcia instrumentalnego ze strony innych osób (81%). Jedenaście osób natomiast przyznaje, że pomoc taka świadczona jest na ich rzecz, przy czym potrzeby z nią związane mają zaspokojone jedynie trzy osoby.

Badani uczniowie ocenili także poziom otrzymywanego wsparcia wartościującego wyrażającego się w: chwaleniu ich, podkreślaniu mocnych stron oraz wzmacnianiu posiadanych przez nich umiejętności (Rutkowska, 2012, s. 46).

Tabela 13. Poziom wsparcia wartościującego

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	28	16	44
		%	84,8	66,7	77,2
	Średni	N	5	7	12
		%	15,2	29,2	21,1
	Wysoki	N	-	1	1
		%	-	4,2	1,8
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne  
Chi-kwadrat=3,266, df=2, p<0,195

Okazuje się, że tylko jeden chłopiec czuje się odpowiednio wspierany przez innych. Jest chwalony i stymulowany do rozwoju poprzez wzmacnianie jego zasobów osobistych. Dwadzieścia jeden procent badanych osób przyznaje, że czasami spotyka się z takimi zachowaniami ze strony innych osób. Niemniej jednak zdecydowana większość dziewczynek (85%) i chłopców (67%) nie uzyskuje tego rodzaju wsparcia.

Wsparcie emocjonalne, jakie można okazać drugiej osobie w sytuacji dla niej trudnej, często ma większą wartość niż pomoc materialna. Chodzi o stworzenie pozytywnych relacji i poczucie bezpieczeństwa między dwiema stronami, z których jedną jest dziecko. Rozsądnie udzielane wsparcie emocjonalne ściśle koreluje z wysokim poziomem własnej wartości i skuteczności młodych ludzi (Rutkowska, 2012, s. 45). Dane dotyczące tego rodzaju wsparcia społecznego uzyskiwanego przez badaną młodzież zamieszczono w tabeli 14.



Tabela 14. Poziom wsparcia emocjonalnego

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	25	16	41
		%	75,8	66,7	71,9
	Średni	N	7	8	15
		%	21,2	33,3	26,3
	Wysoki	N	1	-	1
		%	3	-	1,8
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne  
Chi-kwadrat=1,663, df=2, p<0,435

Siedemdziesiąt dwa procent młodzieży nie czuje, że ma wsparcie w innych osobach na poziomie przeżywanych emocji, natomiast 26% z niej otrzymuje je czasami. Tylko jeden chłopiec ma zaspokojone potrzeby emocjonalne w relacji osoba wspierana – osoba wspierająca.

Podsumowując ustalono, że niemal 80% uczniów z klas VII nie uzyskuje oczekiwanego wsparcia społecznego, a 19% - może czasami na nie liczyć. Tylko jeden chłopiec otrzymuje pełną, wszechstronną pomoc ze strony innych osób.

Tabela 15. Poziom wsparcia społecznego

			Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Poziomy	Niski	N	28	17	45
		%	84,8	70,8	78,9
	Średni	N	5	6	11
		%	15,2	25	19,3
	Wysoki	N	-	1	1
		%	-	4,2	1,8
Ogółem		N	33	24	57
		%	100	100	100

Źródło: opracowanie własne  
Chi-kwadrat=2,419, df=2, p<0,298

## Podsumowanie

Młodzież z obecnych klas VII znajduje się w podwójnie trudnej sytuacji. Z jednej strony musi stawić czoła zmianom rozwojowym wynikającym z wieku adolescencji, a z drugiej sprostać wymaganiom nowej reformy edukacji i wielu nieznanym dotąd wydarzeniom, sprawiającym trudności nawet osobom dorosłym (nauczycielom, rodzicom). Wobec tego wymaga ona szczególnego wsparcia społecznego ze strony różnych osób, aby nie pogubić się na tym pewnego rodzaju zakręcie życia. Stąd też celem badania własnego było sprawdzenie, w jakim stopniu uczniowie z klas VII z losowo wybranej szkoły podstawowej uzyskują odpowiednią pomoc. Badanie to stanowi zatem pewien test, na ile należy przeprowadzić pogłębione badanie w tej materii na zdecydowanie większej grupie młodzieży. Natomiast dla tej konkretnej placówki należy zaproponować pewne rozwiązania związane z uzyskanym wynikiem.

Otrzymane wyniki niestety skłaniają do wniosku, że zdecydowana większość badanej młodzieży nie uzyskuje oczekiwanego wsparcia. Można oczywiście polemizować w tym zakresie twierdząc, że być może badane osoby mają zbyt wygórowane oczekiwania względem innych osób. Niemniej jednak bardzo łatwo wysunąć kontrargument większej wagi. Uzyskane wyniki stanowią składową subiektywnych odczuć i doświadczeń młodzieży, co skutkuje koniecznością zaakceptowania tejże niekorzystnej sytuacji. Częściowo potwierdziła się jednak przyjęta hipoteza, gdyż chłopcy w porównaniu do dziewczynek większe wsparcie otrzymują od innych krewnych i osób obcych (brak różnic istotnych statystycznie w ogólnym wyniku w SWS), szczególnie w zakresie przekazywanych informacji. Prawdopodobnie zaobserwowane różnice związane są z okresem dojrzewania, w którym znajduje się badana grupa osób. Ponadto Kovacs M. i zespół MHS, E. Wroclawska-Warchala i R. Wujcik (2017, s. 49-50) podkreślają, że liczne wyniki badań świadczą o tym, że w tym trudnym czasie rozwojowym następuje nasilenie symptomów depresyjnych, zwłaszcza u dziewcząt (obniżony nastrój, niższe poczucie własnej wartości, poczucie beznadziejności korelujące z negatywnym postrzeganiem rzeczywistości i wsparcia społecznego). Badacze próbują wiązać to z efektem działania hormonów, aczkolwiek obecnie nie można jeszcze w sposób naukowy potwierdzić tej tezy. W świetle tendencji do nasilenia problemów u adolescentów, u których kształtuje się tożsamość oraz dojrzała osobowość, świadczona pomoc na ich rzecz wymaga intensyfikacji. Brak właściwego wsparcia od osób najbliższych lub „bliskich obcych” może mieć destruktywne skutki dla dalszego życia młodej osoby. Z badań B. Ostafińskiej-Molik i E. Wysockiej (2014, s.90-93) wynika, że prawidłowy rozwój dzieci determinują pozytywne relacje i wsparcie okazywane przez pozostałych członków rodziny. Brak poczucia wsparcia, bezpieczeństwa i właściwych, bliskich relacji w rodzinie mogą stanowić uwarunkowania nieprzystosowania społecznego u młodzieży. Jej zaburzenia w zachowaniu najczęściej są reakcją obroną na zagrożenia płynące z zewnątrz. Rolę zastępczego, kochającego rodzica mogą przejąć nauczyciele, a brata lub siostry – koledzy w szkole. Okazuje się jednak, że w badanej grupie osób relatywnie niewiele może liczyć na odpowiednie wsparcie z ich strony. Pomimo znacznych deficytów otrzymywanego wsparcia w każdym zakresie, na uwagę zasługują te związane ze sferą funkcjonowania psychoemocjonalnego. Zaniedbana w tym względzie młodzież może bardzo szybko ponieść konsekwencje „porzucenia

emocjonalnego” w postaci: zaniżonej samooceny, braku wiary w siebie i innych ludzi, wycofania się z wielu aktywności, a nawet ujawnienia symptomów nieprzystosowania społecznego (np. uzależnienia, agresja, samookaleczanie itd.).

Wobec powyższych ustaleń zaleca się przeprowadzenie badań na szeroką skalę wśród uczniów z obecnych klas VII i VIII mających na celu ustalenie faktycznego poziomu wsparcia uzyskiwanego przez nich z perspektywy ich samych, rodziców i nauczycieli oraz ustalenie jego uwarunkowań. Sytuacja tej młodzieży mogła ulec radykalnej zmianie w porównaniu z tą doświadczaną przez gimnazjalistów, co należy sprawdzić w sposób poprawny metodologicznie. Z drugiej zaś strony pracownicy szkoły, w której prowadzono badanie we współpracy z autorkami artykułu przeprowadzą kolejne uszczegóławiające badania na tej samej grupie uczniów, aby pozyskać dodatkowe informacje na temat funkcjonowania młodzieży. Ponadto modyfikowany jest już program wychowawczo-profilaktyczny w celu dostosowania podejmowanych w szkole działań do aktualnych potrzeb uczniów, szczególnie tych związanych ze wzmacnianiem zasobów osobistych (np. współczesne cyberzagrożenia, rozwijanie umiejętności porozumienia bez przemocy i konstruktywnego radzenia sobie z konfliktami – mediacja).

## Literatura

- Biegasiewicz M. (2010): *Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich*, „Studia Psychologica”. nr 10.
- Gaś Z.B. (1999): *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Janocha W. (2009): *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce.
- Kovacs M. i in. (2017): Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Depresji u Dzieci i Młodzieży CDI 2, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Ogińska Bulik N. (2015): *Wsparcie społeczne a poczucie jakości życia nastolatków-wychowanków domu dziecka*. „Pedagogika rodziny”. nr 5(4).
- Ostafińska-Molik B., Wysocka E. (2015): *Doświadczenie wsparcia przez młodzież*. „Pedagogika społeczna”. nr 3 (53).
- Rutkowska E. (2012): *Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”. nr III/2012(4).
- Sendyk M. (2003): *Osamotnienie dziecka w rodzinie. Przegląd badań*. „Małżeństwo i rodzina”. nr 8.
- Szluz B. (2007): *Wsparcie społeczne rodziny osoby niepełnosprawnej*. „Roczniki teologiczne”. Tom LIV.
- Ścibisz A. (2009): *Spostrzegane wsparcie i sympatia rówieśników, a style radzenia sobie ze stresem przez młodzież licealną*. „Sztuka Leczenia”. tom 3-4.

## Wsparcie społeczne świadczone na rzecz uczniów z klas VII ze zreformowanej szkoły podstawowej

Zapewnienie dziecku odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego jest niezwykle ważne. Dlatego istotne jest okazywanie mu wsparcia społecznego zarówno przez osoby najbliższe – rodziców, rodzeństwo, jak i osoby niespokrewnione - nauczycieli, kolegów lub innych osób z dalszego środowiska. W związku z tym celem badań własnych było określenie poziomu wsparcia społecznego udzielanego badanym uczniom z klas VII zreformowanej szkoły podstawowej. Osiągnięcie założonego

celu i uzyskanie odpowiedzi na postawione problemy badawcze możliwe były dzięki przeprowadzeniu badań za pomocą Skali Wsparcia Społecznego K. Kmieciak-Baran wśród uczniów z jednej ze szkół podstawowych w Lublinie w 2018 roku.

Przeprowadzone badania świadczą o tym, że badani uczniowie nie otrzymują oczekiwanego wsparcia społecznego. Badana młodzież znajduje się w podwójnie trudnej sytuacji – w okresie dojrzewania i pierwszej fazie wdrażania reformy edukacji, co może w znacznym stopniu warunkować poziom odczuwanego przez nią wsparcia. Z perspektywy psychopedagogicznej niestety można spodziewać się, że przełoży się to na obniżenie poziomu funkcjonowania młodzieży w każdej sferze życia.

**Słowa kluczowe:** wsparcie społeczne, rodzice, szkoła, młodzież

### **Social support provided to students in grades VII from a reformed primary school**

Providing the child with proper conditions for proper physical development and mental is extremely important. That is why it is important to show social support to both the closest people - parents, siblings, and non-relatives - teachers, colleagues or other people from the further environment. In relation with this goal of own research was to determine the level of social support provided to the tested pupils from grades VII of the reformed primary school. Achieving the assumed goal and finding answers to the research problems posed was possible thanks to the research carried out using the Social Support Scale of K. Kmieciak-Baran among students from one of the primary schools in Lublin in 2018.

The conducted research indicates that the surveyed students do not receive the expected social support. The surveyed youth find themselves in a doubly difficult situation - in the period of adolescence and the first phase of implementing education reform, which can to a large extent condition the level of support it feels. From the psycho-pedagogical perspective, unfortunately, it can be expected that this will translate into a reduction in the level of youth functioning in every sphere of life.

**Keywords:** social support, parents, school, young people

**Agnieszka Lewicka-Zelent**

**Agnieszka Pytko**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

## **WSPARCIE SPOŁECZNE UDZIELANE UCZNIOM Z KLAS VII ZREFORMOWANEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ A ICH POCZUCIE ALIENACJI**

### **Wprowadzenie. Poczucie alienacji wśród młodzieży**

Poczucie przynależności do grupy zarówno formalnej jak i nieformalnej jest bardzo ważne dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży – zapewnia im poczucie bezpieczeństwa. Natomiast niezaspokojona potrzeba przynależności i brak wsparcia ze strony najbliższych jest przyczyną zwiększonego ich poczucia odrzucenia i osamotnienia. Zatem najbliższe środowisko może z jednej strony być źródłem przynależności a z drugiej alienacji (Ostafińska-Molik, Wysocka, 2014, s. 84). Ostatnia reforma edukacji z 2017 roku zakłada powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej i likwidację gimnazjum. Jednym z priorytetów jest propagowanie działań podejmowanych przez placówki oświatowe, zmierzające do dostosowania do indywidualnych potrzeb uczniów (<http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/podejmowanie-tzw-uchwal-deklaratoryjnychw-2017-roku.html>, dostęp z dnia: 23.07.2018). zmiany jakie niesie za sobą są reforma stanowią dodatkowe źródło stresu i niepewności dla uczniów. W roku szkolnym 2018/2019 uczniowie po raz pierwszy przystąpią do egzaminu ośmioklasisty, ale jego kryteria do dziś nie są znane. A wyniki, jakie uczniowie na nim uzyskają będą podstawowym kryterium decydującym o dostaniu się do szkoły ponadpodstawowej (<http://reformaedukacji.men.gov.pl/pytania-i-odpowiedzi/jak-bedzie-wygladal-sprawdzian-na-zakonczenie-szkoly-podstawowej-jakie-przedmioty-bedzie-on-obowiazawal%e2%80%83>, dostęp z 19.08.2018). Te wszystkie zmiany powodują wśród uczniów niepewność, obawy i brak zrozumienia. Dodatkowo brak odpowiedniego wsparcia społecznego może być przyczyną odczuwania przez nich alienacji.

Pojęcie alienacji zostało wprowadzone przez Hegla, ale upowszechnił je K. Marks dzięki koncepcji alienacji pracy. Początkowo zagadnienia związane z nią podejmowali głównie filozofowie, ale od połowy XX wieku zaczęli interesować się nim także psycholodzy i socjolodzy, którzy definiowali to pojęcie alienacji jako „stan człowieka w świecie - jego wyobcowanie, osamotnienie i izolację” (Biegasiewicz, 2010, s. 127).

Zjawisko alienacji M. Seeman opisuje za pomocą pięciu wymiarów: poczucia bezsilności, anomii, bezsensu, samowyobcowania i osamotnienia, które K. Kmieciak-Baran poszerzyła o cechy przeciwstawne, wyróżniając: poczucie bezradności-zaradność, poczucie bezsensu - sensu, poczucie anomii - ładu społecznego, poczucie samowyobcowania - autonomii i poczucie osamotnienia (izolacji) - integracji (Piaskowska, za: Jakubik, 2000, s. 69-70). Poczucie anomii odnosi się do przekonania, że przestrzeganie przez jednostkę ogólnie przyjętych norm społecznych uniemożliwia jej realizację założonych celów. Poczucie bezsensu ma miejsce, gdy podmiot nie kieruje się wartościami oraz nie potrafi przewidzieć konsekwencji swojego zachowania. Poczucie samowyobcowania stanowi przekonanie, że jednostka postępując zgodnie z własnymi wartościami i poglądami, szkodzi sama sobie. Poczucie bezradności oznacza bierne podporządkowanie się innym oraz nie podejmowanie aktywności w celu realizacji swoich potrzeb. Natomiast poczucie osamotnienia jest przekonaniem, że wchodzenie w relacje międzyludzkie jest niemożliwe a przekonanie, że kontakty z innymi ludźmi są niewłaściwe (Jakubik, Piaskowska, za: Jakubik A., 2000, s.71).

K. Kmieciak-Baran twierdzi, że alienacja jest negatywnym, subiektywnym odczuciem podmiotu związanym z niepoprawnymi jego relacjami z najbliższym otoczeniem (Czerwińska-Jakimiuk, <https://docplayer.pl/22363367-Poczucie-alienacji-u-mlodziezy-a-jego-osobowosciowe-i-spoeczne-korelaty.html> dostęp z dnia 19.08.2018. wersja pdf, s. 360). Według E. Fromma i P. Tillicha alienacja na pewnym etapie życia kształtuje osobistą dojrzałość jednostki i zapewnia jej integrację społeczną. Natomiast E. Erikson podkreśla, że jest ona niezbędna do określenia swojej tożsamości, która z kolei pozwala na budowanie prawidłowych relacji z innymi oraz właściwe wywiązywanie się z określonych ról społecznych. Dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego młodzi ludzie potrzebują wsparcia od najbliższych, ale i samotności, która skłania ich do refleksji (Tomaszek, Tucholska, 2012, s. 164-165).

Można wyróżnić dwa sposoby radzenia sobie z nasilonym poczuciem alienacji. Pierwszy z nich ma charakter konstruktywny – odnosi się do twórczości i aktywności społecznej, natomiast drugi o charakterze destruktywnym przybiera formę: uzależnień, depresji, prób samobójczych czy wchodzenia w konflikt z prawem. Według K. Korzeniowskiego sposób reakcji na silne poczucie alienacji zależy od poczucia świadomości alienacji przez jednostkę (Czerwińska-Jakimiuk, <https://docplayer.pl/22363367-Poczucie-alienacji-u-mlodziezy-a-jego-osobowosciowe-i-spoeczne-korelaty.html>, wersja pdf, s. 360, dostęp z dnia 19.08.2018), która ma pozytywne i negatywne konsekwencje. W aspekcie pozytywnym prowadzi do rozwoju i zmian w życiu podmiotu, który wyznacza sobie nowe reguły i wzory postępowania. Z drugiej strony świadomość alienacji przeszkadza w codziennym funkcjonowaniu, gdyż jednostka podporządkowuje się zastanej sytuacji, zachowuje się w sposób konformistyczny oraz nie ma możliwości podejmowania decyzji o sobie i swoim życiu. U młodzieży pojawiają się zaburzenia w rozwoju psychospołecznym oraz w procesie budowania własnej tożsamości (Wasilewska, 2005, s.84). Młodzi ludzie najczęściej próbują „radzić sobie” z nasiloną alienacją dzięki internalizacji problemów, co może stanowić źródło zaburzeń emocjonalnych lub przez zachowania o charakterze buntowniczym (np. zażywanie substancji psychoaktywnych). Dodatkowo odczuwana przez nich alienacja nierzadko objawia się

trudnościami w nawiązywaniu prawidłowych relacji z rówieśnikami i okazywaniu emocji, a także w umacnianiu przekonania, że jest się bezwartościową osobą. „Obcość wobec siebie u młodzieży przejawia się zanikaniem wspólnych wartości i więzi społecznych. Młody człowiek nie odczuwa bliskości uczuciowej, kulturowej ani społecznej z innymi ludźmi” (Wasilewska, 2005, s. 84).

Aby młodzież mogła przezwyciężyć pojawiające się trudności ważne jest okazywanie jej odpowiedniego wsparcia, które rozumiane jest jako działanie na rzecz drugiej osoby potrzebującej pomocy. Możemy je podzielić na: wsparcie emocjonalne związane z okazywaniem emocji, które mają uspokoić i dać poczucie bezpieczeństwa, wsparcie wartościujące sprowadzające się do przekazywanie pozytywnych komunikatów wzmacniających poczucie własnej wartości, wsparcie instrumentalne, w którym zakłada się przekazywanie możliwych sposobów rozwiązania danej sytuacji, wsparcie informacyjne oznacza udzielanie pomocy m. in. poprzez dawanie rad, wskazówek czy dzielenie się własnym doświadczeniem oraz wsparcie duchowe, które jest bardzo ważne w przypadku osób w stanie rezygnacji, bez chęci i nadziei na zmianę na lepsze (Włodarczyk, [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/15638/1/Wlodarczyk%20E\\_O%20wsparcia%20spo%20C5%82eczny%20i%20jego%20znaczeniu](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/15638/1/Wlodarczyk%20E_O%20wsparcia%20spo%20C5%82eczny%20i%20jego%20znaczeniu)wersja pdf, s. 192, dostęp z dnia 19.08.2018).

„Brak poczucia więzi społecznej przekłada się na życie i funkcjonowanie jednostki. Dorastającemu dziecku trudno odnaleźć łączność ze społeczeństwem i brakuje mu poczucia przynależności do niego. Trzymając się na dystans, jednostka próbuje radzić sobie z brakiem akceptacji dla siebie i otoczenia. Z czasem jednak zaczyna okłamywać samą siebie i niewłaściwie spostrzegać rzeczywistość, traci poczucie bezpieczeństwa i nieświadomie kieruje swoim życiem” (Wasilewska, 2005, s. 84). W niwelowaniu nasilonego poczucia alienacji u młodzieży pomaga udzielane jej wsparcie społeczne. Z badań M. Biegasiewicz wynika, że poczucie alienacji silnie koreluje z brakiem otrzymywanego wsparcia, a także brakiem akceptacji ze strony najbliższych (Tomaszek, 2015, s. 110).

### **Założenia metodologiczne badań własnych**

Celem podjętego badania jest poznanie związku między wsparciem społecznym a poczuciem alienacji uczniów z klas VII.

Problem badawczy zawarł się w pytaniu: czy występuje, a jeśli tak, to jaki związek między wsparciem społecznym a poczuciem alienacji młodzieży ze szkoły podstawowej? Założono, że im mniej wsparcia społecznego otrzymuje młodzież, tym odczuwa silniejsze poczucie alienacji i poszczególnych jej wymiarów. Poczucie integracji jest tym silniejsze, im więcej wsparcia uzyskują uczniowie z klas VII od osób najbliższych i rówieśników, szczególnie ze szkoły (Biegasiewicz, 2010, s.130).

Postanowiono także udzielić odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe, mierzące do osiągnięcia celu badawczego:

- W jakim stopniu badana młodzież z klas VII odczuwa:
  - anomię;
  - bezsens;
  - bezradność;
  - samowyobcowanie;
  - osamotnienie?
- W jakim stopniu badana młodzież uzyskuje wsparcie społeczne w rodzinie, w szkole oraz od osób spoza rodziny?
- Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu zmienna „płeć” różnicuje badaną młodzież pod względem poczucia alienacji oraz uzyskiwanego wsparcia społecznego?

Założono, że chłopcy otrzymują większe wsparcie w porównaniu do dziewcząt, ponieważ dziewczęta są bardziej otwarte, emocjonalne i empatyczne, a w związku z tym oczekują więcej czułości i zainteresowania ze strony innych. Jeśli ich potrzeby nie są zaspokojone, mogą czuć się wyalienowane i pozostawione same sobie (Lewicka-Zelent, Abramciów, 2014, s. 46).

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Zastosowano Skalę Poczucia Alienacji (P.A.I.) autorstwa K. Kmiecik-Baran (1995). Autorka wyodrębniła pięć wymiarów poczucia alienacji, w skład których weszło po 20 itemów. Badani mogą uzyskać w wyniku ogólnym od 100 do 400 punktów, a w poszczególnych skalach od 20 do 80 punktów. Narzędzie posiada zadawalające wartości psychometryczne (Czerwińska-Jakimiuk, <https://docplayer.pl/22363367-Poczucie-alienacji-u-mlodziezy-a-jego-osobowosciowe-i-spoeczne-korelaty.html>, wersja pdf, 2012, s. 363, dostęp z dnia: 19.08.2018). Drugim wykorzystanym narzędziem była Skala Wsparcia Społecznego autorstwa K. Kmiecik-Baran, która składa się z 16 pozycji. Znalazły się w niej twierdzenia odnoszące się do czterech rodzajów wsparcia: informacyjnego, instrumentalnego, wartościującego i emocjonalnego. Zadaniem osoby badanej jest dokonanie oceny każdego twierdzenia na czterostopniowej skali z uwzględnieniem konkretnej grupy osób wspierających (rodzina, sąsiedzi, koledzy itd.) (Kmiecik-Baran, 1995, s. 201-214).

Badania zostały przeprowadzone w maju 2018 roku wśród 57 uczniów z klas VII w jednej ze szkół podstawowych w Lublinie. Wśród badanych osób nieznacznie przeważały dziewczęta (58%).



### Poczucie alienacji i wsparcia społecznego u badanej młodzieży

W pierwszej kolejności postanowiono sprawdzić, czy badana młodzież silnie odczuwa alienację. W tym celu wykorzystano nieparametryczny test „z”.

Tabela 1. Różnice w poszczególnych wymiarach alienacji między dziewczętami a chłopcami

Zmienna	Płeć	M	Sd	test z	p
anomia	dziewczęta	21,878	2,758	-0,730	0,465
	chłopcy	23,041	4,388		
bezsens	dziewczęta	20,666	4,760	-1,136	0,256
	chłopcy	22,041	4,620		
bezradność	dziewczęta	21,606	4,485	-0,130	0,897
	chłopcy	22,291	5,767		
samowyobcowanie	dziewczęta	20,848	3,865	-1,682	0,093
	chłopcy	22,500	3,526		
osamotnienie	dziewczęta	22,757	4,264	-0,892	0,372
	chłopcy	21,833	4,340		
alienacja	dziewczęta	107,757	12,652	-0,316	0,752
	chłopcy	111,708	17,718		

Objaśnienia: M – średnia, Sd – odchylenie standardowe, p – poziom istotności statystycznej

Źródło: opracowanie własne

Analizując wartości średniej stwierdza się, że chłopcy uzyskali najwyższe w skali anomii oznaczającej brak poczucia związku z istniejącymi normami społecznymi oraz skali samowyobcowania dotyczącej poczucia tożsamości bądź oderwania od własnych przekonań i poglądów. Natomiast dziewczęta uzyskały najwyższe wyniki w skali osamotnienia oraz anomii. Warto jednak podkreślić, że otrzymane wyniki przez młodzież obu płci są zbliżone do siebie. W wyniku ogólnym ze Skali P.A.I. zarówno chłopcy, jak i dziewczęta otrzymali średnią liczbę punktów świadczącą o słabym ich poczuciu alienacji, co równocześnie

oznacza, że badana młodzież czuje się włączona do społeczeństwa i jest przekonana o łączności z nim. Niemniej jednak w poszczególnych pytaniach zadawanych badanym ujawniły się znaczące różnice. Okazało się, że chłopcy w porównaniu z koleżankami wolą jak ktoś za nich podejmuje decyzję ( $p < 0,001$ ), są bardziej przekonani, że w życiu liczy się tylko siła ( $p < 0,05$ ) i że większość ludzi popełnia przestępstwa, jeżeli tylko wiedzą, że unikną kary ( $p < 0,05$ ) oraz gdy ktoś wydaje polecenie, które im się nie podoba, bardziej kusi ich aby je przekroczyć ( $p < 0,05$ ). Natomiast dziewczęta są od nich bardziej przekonane, że coraz więcej uczniów czuje się obco w swoich szkołach ( $p < 0,05$ ).

Dokonując analizy wyników uzyskanych w badaniu własnym w zakresie wsparcia społecznego udzielanego uczniom klas VII zastosowano nieparametryczny test „z”.

Tabela 2. Wsparcie społeczne udzielane dziewczętom i chłopcom przez inne osoby

Zmienna	Płeć	M	Sd	test z	p
rodzice	dziewczęta	30,181	4,990	-,0910	0,363
	chłopcy	31,416	3,682		
rodzeństwo	dziewczęta	20,727	12,518	-0,203	0,839
	chłopcy	20,625	12,641		
inni krewni	dziewczęta	23,666	7,856	-2,421	<b>0,05</b>
	chłopcy	28,583	5,547		
koledzy ze szkoły	dziewczęta	23,181	8,643	-0,931	0,352
	chłopcy	25,333	6,754		
koledzy z osiedla	dziewczęta	11,697	12,458	-0,921	0,357
	chłopcy	14,958	13,030		
sąsiedzi	dziewczęta	9,121	9,406	-0,204	0,839
	chłopcy	8,583	8,722		
nauczyciele	dziewczęta	17,181	7,638	-0,640	0,522
	chłopcy	18,708	5,721		
osoby obce	dziewczęta	2,848	5,044	-3,471	<b>0,001</b>
	chłopcy	9,375	9,015		

Źródło: opracowanie własne

Wyniki uzyskane w Skali Wsparcia Społecznego świadczą o występowaniu różnic między dziewczętami i chłopcami w zakresie oceny pomocy udzielanej im przez: osoby obce ( $p < 0,001$ ) oraz innych krewnych ( $p < 0,05$ ). Powyższe wartości średniej wskazują, że badani chłopcy czują, że otrzymują zdecydowanie więcej wsparcia od tych osób w porównaniu z dziewczętami. Niemniej jednak należy podkreślić, że uczniowie obu płci podobnie twierdzą, że największą pomocą służą im osoby najbliższe - rodzice i koledzy ze szkoły.

Kolejne analizy umożliwiły sprawdzenie, w jakim stopniu między grupą dziewcząt i chłopców wystąpiły różnice istotne statystycznie w odniesieniu do poszczególnych rodzajów wsparcia.

Tabela 3. Poszczególne rodzaje wsparcia społecznego otrzymywanego przez młodzież płci żeńskiej i męskiej

Zmienna	Płeć	M	Sd	test z	p
wsparcie informacyjne	dziewczęta	37,636	10,355	-1,943	<b>0,052~</b>
	chłopcy	44,047	9,575		
wsparcie instrumentalne	dziewczęta	32,121	12,007	-1,278	0,201
	chłopcy	36,166	11,192		
wsparcie wartościujące	dziewczęta	28,909	11,358	-1,990	<b>0,05</b>
	chłopcy	35,208	11,409		
wsparcie emocjonalne	dziewczęta	39,939	11,884	-0,679	0,497
	chłopcy	42,166	13,235		
wsparcie społeczne	dziewczęta	138,606	41,074	-1,487	0,137
	chłopcy	157,583	39,172		

Źródło: opracowanie własne

Wartości średniej oraz testu „z” skłaniają do wniosku, że między badaną grupą młodzieży płci męskiej i żeńskiej na poziomie istotności statystycznej  $p < 0,05$  wystąpiły różnice w skali wsparcia wartościującego. Chłopcy twierdzą, że są częściej chwaleń i uzyskują więcej pozytywnych informacji zwrotnych na swój temat. Ponadto dziewczęta wykazują tendencję do niższego oceniania wsparcia informacyjnego uzyskiwanego od innych osób ( $p = 0,52$ ) w porównaniu ze swoimi kolegami. Dziewczęta najsilniej odczuwają wsparcie emocjonalne, a chłopcy informacyjne. Młodzież obu płci czuje, że najmniej doświadcza wsparcia wartościującego.

### Związki między wsparciem społecznym a poczuciem alienacji młodzieży

Do zidentyfikowania związków między wsparciem społecznym a poczuciem alienacji wykorzystano korelację r-Pearsona. Z jednej strony określono te zależności w całej grupie badanej młodzieży, a z drugiej – sprawdzono, jakie one są w grupie dziewcząt i grupie chłopców.

Tabela 4. Korelacja między poszczególnymi rodzajami wsparcia społecznego a czynnikami składającymi się na poczucie alienacji w badanej grupie młodzieży

zmiennie		wsparcie informacyjne	wsparcie instrumentalne	wsparcie wartościujące	wsparcie emocjonalne	wsparcie społeczne
anomia	Korelacja Pearsona	-0,265*	-0,099	-0,077	-0,258	-0,196
	Istotność (dwustronna)	0,046	0,463	0,570	0,053	0,145
bezsens	Korelacja Pearsona	-0,198	-0,156	-0,273*	-0,404**	-0,295*
	Istotność (dwustronna)	0,139	0,245	0,040	0,002	0,026
bezaradność	Korelacja Pearsona	-0,289*	-0,204	-0,394**	-0,491**	-0,393**
	Istotność (dwustronna)	0,029	0,129	0,002	0,001	0,003
samowycbowanie	Korelacja Pearsona	-0,157	-0,077	-0,273*	-0,199	-0,200
	Istotność (dwustronna)	0,242	0,571	0,040	0,137	0,135
osamotnienie	Korelacja Pearsona	-0,362**	-0,309*	-0,402**	-0,459**	-0,434**
	Istotność (dwustronna)	0,006	0,019	0,002	0,001	0,001
alienacja	Korelacja Pearsona	-0,365**	-0,249	-0,420**	-0,535**	-0,446**
	Istotność (dwustronna)	0,005	0,062	0,001	0,001	0,001

Źródło: opracowanie własne

Objaśnienia: \*\*. Korelacja istotna na poziomie 0.01, \*. Korelacja istotna na poziomie 0.05

Analizując korelację między wsparciem społecznym a poczuciem alienacji młodzieży stwierdzono, że ma ona charakter ujemny. Najsilniejsze związki stwierdzono między brakiem okazywanego wsparcia emocjonalnego a poczuciem bezsensu. To poczucie zwiększa się również przy jednoczesnym braku wsparcia o charakterze wartościującym i społecznym. Brak właściwych informacji i wskazówek wiąże się z poczuciem anomii. Widoczna jest także korelacja między brakiem wsparcia wartościującego, emocjonalnego i społecznego a poczuciem bezradności młodzieży. Dodatkowo wraz ze wzrostem wyników w skali poczucia bezradności obniżają się wyniki w skali wsparcia informacyjnego. Brak wzmocnień pozytywnych i pochwał koreluje ujemnie z poczuciem samowyobcowania. Ponadto wraz ze wzrostem wyników w skali poczucia osamotnienia i alienacji, obniżają się wyniki w skali wsparcia społecznego u badanych osób. Dlatego dane zamieszczone w tabeli 4 pozwalają wysunąć wniosek, że istnieje zależność między poszczególnymi rodzajami otrzymywanego wsparcia przez uczniów z klas VII a poszczególnymi wymiarami ich poczucia alienacji.

W tabeli 5 zaprezentowano wyniki korelacji r-Pearsona między zmienną osoby udzielające wsparcia społecznego a zmienną poczucie alienacji młodzieży. Jak można zauważyć zależność ta ma charakter ujemny. Z bardzo dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że wraz ze wzrostem wyników w skali poczucia bezsensu, obniżają się wyniki w skali wsparcia otrzymywanego przez uczniów z klas VII od rodziców i rodzeństwa - czyli osób najbliższych. Im bardziej badana młodzież czuje się bezradna, tym niżej ocenia poziom wsparcia od kolegów z osiedla, ale także krewnych, sąsiadów i nauczycieli. Im wyższe jej poczucie osamotnienia, tym niższe jej oceny wsparcia otrzymywanego od osób najbliższych (rodziców) jak i krewni, kolegów ze szkoły i z osiedla oraz nauczycieli. Brak wsparcia od osób bliskich, dalszych krewnych i osób obcych koreluje z wyższym poczuciem alienacji młodzieży.

Tabela 5. Korelacja między osobami udzielającymi młodzieży wsparcia a czynnikami składającymi się na jej poczucie alienacji

zmienna		rodzice	rodzeństwo	krewni	koledzy ze szkoły	koledzy z osiedla	sąsiedzi	nauczyciele	obcy
anomia	Korelacja Pearsona	-0,246	-0,171	-0,146	-0,148	0,045	-0,056	-0,320*	-,054
	Istotność (dwustronna)	0,065	0,203	0,280	0,272	0,740	0,679	0,015	0,688
bezsens	Korelacja Pearsona	-0,463**	-0,279*	-0,190	-0,063	-0,058	-0,236	-0,260	0,001
	Istotność (dwustronna)	0,001	0,035	0,157	0,640	0,669	0,077	0,051	0,992
bezradność	Korelacja Pearsona	-0,213	-0,190	-0,293*	-0,099	-0,352**	-0,274*	-0,288*	-0,120

	Istotność (dwustronna)	0,111	0,157	0,027	0,464	0,007	0,039	0,030	0,372
samowyobcowanie	Korelacja Pearsona	-0,044	-0,231	-0,017	-0,092	-0,180	-0,180	-0,032	-0,020
	Istotność (dwustronna)	0,746	0,083	0,899	0,498	0,180	0,181	0,814	0,882
osamotnienie	Korelacja Pearsona	-0,275*	-0,039	-0,372**	-0,331*	-0,405**	-0,202	-0,442**	-0,097
	Istotność (dwustronna)	0,038	0,776	0,004	0,012	0,002	0,132	0,001	0,474
alienacja	Korelacja Pearsona	-0,365**	-0,262*	-0,303*	-0,206	-0,287*	-0,283*	-0,389**	-0,086
	Istotność (dwustronna)	0,005	0,049	0,022	0,124	0,030	0,033	0,003	0,526

Źródło: opracowanie własne

Sprawdzono, na ile zmienna „płeć” różnicuje związki między zmiennymi uwzględnionymi w badaniu własnym. Nie wykazano korelacji między poczuciem samowyobcowania u dziewcząt i anomii u chłopców a wsparciem społecznym udzielanym im przez inne osoby. Wraz ze wzrostem wyników w skali poczucia anomii u dziewcząt obniżają się wyniki w skali wsparcia: informacyjnego, emocjonalnego, ogólnego i instrumentalnego, natomiast u chłopców wraz ze wzrostem wyników w skali poczucia samowyobcowania obniżają się wyniki w zakresie wsparcia społecznego. W obu grupach badanej młodzieży poczucie bezsensu koreluje z brakiem wsparcia emocjonalnego. Dodatkowo u dziewcząt związek taki wzmacnia się przy braku pochwał i pozytywnych informacji zwrotnych. Skala bezradności koreluje również ujemnie ze wsparciem społecznym, w tym emocjonalnym. Im silniej dziewczęta odczuwają osamotnienie, tym niższe wyniki uzyskują w skali wsparcia informacyjnego i wartościującego. U chłopców poczucie osamotnienia nasila się przy ogólnym braku wsparcia społecznego oraz emocjonalnego. Im wyższe wyniki otrzymują dziewczęta w skali poczucia alienacji, tym niższe ich oceny uzyskiwanego wsparcia społecznego, w tym emocjonalnego i informacyjnego. Im silniejsze poczucie wyalienowania chłopców, tym niższe wyniki w skali wsparcia emocjonalnego oraz informacyjnego.

Tabela 6. Korelacja między poszczególnymi rodzajami wsparcia społecznego a czynnikami składającymi się na poczucie alienacji dziewcząt i chłopców

	zmienne							
		informacyjne	instrumentalne	wartościujące	emocjonalne	wsparcie		
dziewczeta	anomia	Korelacja Pearsona	-0,569**	-0,417*	-0,229	-0,450**	-0,459**	
		Istotność (dwustronna)	0,001	0,016	0,200	0,009	0,007	
	bezsens	Korelacja Pearsona	-0,241	-0,288	-0,489**	-0,396*	-0,395*	
		Istotność (dwustronna)	0,176	0,104	0,004	0,022	0,023	
	bezzradność	Korelacja Pearsona	-0,197	-0,119	-0,467**	-0,312	-0,304	
		Istotność (dwustronna)	0,272	0,511	0,006	0,077	0,085	
	samowobcowanie	Korelacja Pearsona	-0,024	0,076	-0,232	0,120	-0,013	
		Istotność (dwustronna)	0,894	0,675	0,193	0,505	0,941	
	osamotnienie	Korelacja Pearsona	-0,369*	-0,327	-0,386*	-0,330	-0,391*	
		Istotność (dwustronna)	0,034	0,063	0,026	0,061	0,024	
	alienacja	Korelacja Pearsona	-0,417*	-0,329	-0,601**	-0,433*	-0,492**	
		Istotność (dwustronna)	0,016	0,062	0,001	0,012	0,004	
	chlopcy	anomia	Korelacja Pearsona	-0,138	0,129	-0,044	-0,149	-0,060
			Istotność (dwustronna)	0,521	0,548	0,837	0,487	0,780
bezsens		Korelacja Pearsona	-0,283	-0,030	-0,096	-0,459*	-0,261	

	Istotność (dwustronna)	0,180	0,891	0,656	0,024	0,218
bezzradność	Korelacja Pearsona	-0,487*	-0,342	-0,393	-0,685**	-0,563**
	Istotność (dwustronna)	0,016	0,102	0,057	0,001	0,004
samowyobcowanie	Korelacja Pearsona	-0,598**	-0,436*	-0,537**	-0,701**	-0,664**
	Istotność (dwustronna)	0,002	0,033	0,007	0,001	0,001
osamotnienie	Korelacja Pearsona	-0,317	-0,252	-0,394	-0,607**	-0,469*
	Istotność (dwustronna)	0,132	0,235	0,057	0,002	0,021
alienacja	Korelacja Pearsona	-0,463*	-0,235	-0,367	-0,668**	-0,513*
	Istotność (dwustronna)	0,023	0,268	0,077	0,001	0,010

Źródło: opracowanie własne

Nieco mniej związków wystąpiło między osobami udzielającymi wsparcia uczniom z klas VII a ich poczuciem alienacji. Wszystkie one mają charakter ujemny. Nie stwierdzono korelacji między wynikami uzyskanymi przez chłopców w zakresie wsparcia od osób najbliższych i obcych a tymi otrzymywanymi w skali poczucia anomii i bezsensu. W przypadku dziewcząt im wyższe poczucie anomii, tym niższe oceny wsparcia okazywanego im przez: krewnych, kolegów ze szkoły i nauczycieli. Z kolei u chłopców widoczne są korelacje w skali poczucia bezradności i samowyobcowania. Pierwsza pojawia się przy braku wsparcia ze strony kolegów z osiedla, sąsiadów i osób obcych, a drugie - braku wsparcia od kolegów z osiedla i sąsiadów. Równie silnie samowyobcowanie koreluje z brakiem wsparcia od nauczycieli i osób obcych. Im wyższe wyniki chłopcy uzyskują w skali wsparcia ze strony rówieśników i kolegów z osiedla, tym mniej czują się osamotnieni. Natomiast im więcej wsparcia otrzymują dziewczęta od nauczycieli i krewnych, tym czują się zintegrowani ze środowiskiem. W przypadku młodzieży z klas VII niezależnie od płci występuje związek między poczuciem alienacji i brakiem wsparcia ze strony rodziców oraz nauczycieli a u dziewcząt również ze strony krewnych.



Tabela 7. Korelacja między osobami udzielającymi dziewczętom i chłopcom wsparcia a czynnikami składającymi się na ich poczucie alienacji

	zmienne										
		rodzice	rodzeństwo	krewni	Koledzy ze szkoły	Koledzy z osiedla	sąsiedzi	nauczyciele	obcy		
dziewczeta	anomia	Korelacja Pearsona	-0,241	-0,145	-0,400*	-0,376*	-0,268	-0,180	-0,433*	-0,217	
		Istotność (dwustronna)	0,176	0,421	0,021	0,031	0,131	0,316	0,012	0,225	
	bezsens	Korelacja Pearsona	-0,570**	-0,298	-0,266	-0,026	-0,168	-0,328	-0,284	0,004	
		Istotność (dwustronna)	0,001	0,092	0,134	0,887	0,349	0,062	0,110	0,981	
	behradność	Korelacja Pearsona	-0,187	-0,212	-0,318	-0,028	-0,298	-0,112	-0,204	0,033	
		Istotność (dwustronna)	0,299	0,235	0,072	0,877	0,092	0,534	0,255	0,855	
	samowobcowanie	Korelacja Pearsona	0,052	-0,249	-0,002	-0,043	-0,004	0,069	0,145	0,196	
		Istotność (dwustronna)	0,775	0,163	0,992	0,812	0,981	0,702	0,421	0,275	
	osamotnienie	Korelacja Pearsona	-0,281	-0,045	-0,379*	-0,286	-0,270	-0,088	-0,479**	-0,156	
		Istotność (dwustronna)	0,113	0,803	0,030	0,106	0,128	0,626	0,005	0,387	
	alienacja	Korelacja Pearsona	-0,412*	-0,310	-0,428*	-0,211	-0,320	-0,211	-0,391*	-0,027	
		Istotność (dwustronna)	0,017	0,079	0,013	0,238	0,070	0,238	0,025	0,883	
	chlopcy	anomia	Korelacja Pearsona	-0,359	-0,205	-0,026	0,029	0,271	0,065	-0,294	-0,100
			Istotność (dwustronna)	0,085	0,336	0,904	0,894	0,201	0,762	0,163	0,641
bezsens		Korelacja Pearsona	-0,0356	-0,258	-0,244	-0,194	0,046	-0,089	-0,282	-0,131	

	bezdarność	Istotność (dwustronna)	0,087	0,223	0,251	0,363	0,833	0,679	0,181	0,542	
		Korelacja Pearsona	-0,303	-0,170	-0,400	-0,230	-0,437*	-0,468*	-0,458*	-0,289	
	samowyczerpanie	Istotność (dwustronna)	0,150	0,428	0,053	0,279	0,033	0,021	0,024	0,171	
		Korelacja Pearsona	-0,342	-0,218	-0,307	-0,287	-0,523**	-0,584**	-0,471*	-0,416*	
	osamotnienie	Istotność (dwustronna)	0,102	0,306	0,145	0,175	0,009	0,003	0,020	0,043	
		Korelacja Pearsona	-0,243	-0,031	-0,333	-0,391	-0,561**	-0,381	-0,368	0,015	
	alienacja	Istotność (dwustronna)	0,253	0,885	0,111	0,059	0,004	0,066	0,077	0,945	
		Korelacja Pearsona	-0,408*	-0,224	-0,343	-0,271	-0,305	-0,369	-0,479*	-0,232	
			Istotność (dwustronna)	0,048	0,292	0,101	0,200	0,147	0,076	0,018	0,275

Źródło: opracowanie własne

### Podsumowanie

Okres dojrzewania, w którym obecnie znajduje się badana młodzież w znaczący sposób wpływa na jej funkcjonowanie. Nierzadko jest on źródłem stresu, który dodatkowo potęgują liczne zmiany w związku z wprowadzoną reformą edukacji. Przemiany, jakie zachodzą w najbliższym otoczeniu młodych ludzi mogą wyzwalać u nich: niepewność, lęk i poczucie osamotnienia. Dlatego celem badań własnych było określenie związku między wsparciem społecznym otrzymywanych przez uczniów z klas VII zreformowanej szkoły podstawowej a ich poczuciem alienacji. Uzyskane wyniki wskazują, że badana młodzież nie uzyskuje odpowiedniego wsparcia społecznego, co pogłębia doświadczaną przez nią alienację. Niemniej jednak częściowo potwierdziły się założone hipotezy. Chłopcy wyżej oceniają uzyskiwane wsparcie od krewnych i osób obcych w porównaniu do dziewcząt, szczególnie wartościujące i informujące. Nie wykazano natomiast różnic w poziomie poczucia alienacji między młodzieżą obu płci. Można uznać, że nie jest ono silne.

Badania przeprowadzone przez B. Ostafińską-Molik i E. Wysocką wskazują na zależność między brakiem wsparcia społecznego otrzymywanego od najbliższych a prawidłowym rozwojem młodzieży oraz zagrożeniem nieprzystosowaniem społecznym. Brak poczucia bezpieczeństwa i pozytywnych relacji z najbliższym środowiskiem wpływa na sposób funkcjonowania młodych ludzi. Dodatkowo Kovacs M. i zespół MHS, E. Wrocławska-Warchała i R. Wujcik (2017, s. 49-50) wskazują na wyniki badań

potwierdzających, że młodzież odczuwa niższe poczucie własnej wartości i skuteczności w okresie dojrzewania, szczególnie dziewczęta, co w połączeniu z brakiem odpowiedniego wsparcia może być przyczyną depresji. Z kolei M. Biegasiewicz wskazuje na związek między brakiem otrzymywanego wsparcia społecznego a występowaniem u młodzieży nieprzystosowania społecznego (Biegasiewicz, 2010, s. 136). Wyniki badań K. Tomaszek wskazują, że ponad połowa badanej młodzieży (113 osób ze 199) doświadcza silnego wyalienowania. W tej grupie młodzieży widoczne były także trudności związane z radzeniem sobie w sytuacjach stresowych i zwiększona labilność emocjonalna (Tomaszek, Tucholska, 2012, s. 166, 196).

Niewłaściwe zachowanie (agresja, zażywanie substancji psychoaktywnych, spożywanie alkoholu, wagary itp.) mogą być reakcją młodych ludzi na brak wsparcia społecznego. W związku z powyższym wskazane jest podjęcie działań, których celem będzie wzmocnienie ich zasobów osobistych, przy równoczesnym zapewnieniu im dostępu do zasobów społecznych. Szkoły powinny prowadzić programy profilaktyczne zarówno dla uczniów jak i rodziców, których celem budowania pozytywnych relacji między nimi. Właściwa komunikacja między szkołą, rodzicami i uczniami jest podstawą kształtowania u młodzieży pozytywnego obrazu własnej osoby i rozwijania umiejętności konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach problemowych. W związku z przeprowadzonym badaniem pilotażowym warto zadbać o aranżowanie różnorodnych programów skierowanych do dziewcząt i chłopców, uwzględniając specyfikę związków między udzielanym im wsparciem a odczuwana alienacją.

## Literatura

- Biegasiewicz M. (2010): *Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich*. „Studia Psychologica”. nr 10.
- Czerwińska-Jakimiuk E.: *Poczucie alienacji u młodzieży a jego osobowościowe i społeczne korelaty*, INTERNET, pdf, <https://docplayer.pl/22363367-Poczucie-alienacji-u-mlodziezy-a-jego-osobowosciowe-i-spoleczne-korelaty.html>, (Otwarty: 19.08.2018).
- Jakubik A., Piaskowska K. (2000): *Osobowość alienacyjna a schizofrenia paranoidalna*. „Studia Psychologica”. nr 1.
- Kmiecik-Baran K. (1995): *Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne*. „Przegląd Psychologiczny”. nr 38.
- Kovacs M. i in. (2017): *Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Depresji u Dzieci i Młodzieży CDI 2*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Lewicka-Zelent A., Abramciów R. (2014): *Empatyczność i poczucie alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica”. VII.
- Ostafińska-Molik B., Wysocka E. (2014): *Doświadczenie wsparcia przez młodzież*. „Pedagogika społeczna”. nr 3 (53).
- Tomaszek K. (2015): *Obraz siebie u młodzieży wyalienowanej*. „Annales” VOL. XXVIII, 2.
- Tomaszek K., Tucholska S. (2012): *Psychospołeczne następstwa poczucia alienacji u młodzieży*. „Pedagogika Christiana”. nr 2/30.
- Wasilewska K. (2005): *Poczucie alienacji młodzieży jako przejaw kryzysu społecznego*, „Kultura i Edukacja”. nr 2.
- Włodarczyk E.: *Zakończenie: O wsparciu społecznym i jego znaczeniu*, [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/15638/1/Wlodarczyk%20E\\_O%20wsparcium%20spo%C5%82eczny%20i%20jego%20znaczeniu](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/15638/1/Wlodarczyk%20E_O%20wsparcium%20spo%C5%82eczny%20i%20jego%20znaczeniu), INTERNET. pdf, (Otwarty: 19.08.2018.)

## **Wsparcie społeczne udzielane uczniom z klas VII zreformowanej szkoły podstawowej a ich poczucie alienacji**

Zaspokojenie podstawowych potrzeb, w tym potrzeby bezpieczeństwa jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na rozwój dzieci i młodzieży. Brak wsparcia w znaczymy stopniu koreluje z poczuciem alienacji. Dlatego celem badań własnych było poznanie związku między wsparciem społecznym a poczuciem alienacji uczniów z klas VII. W badaniach wykorzystano Skalę Poczucia Alienacji (P.A.I.) oraz Skalę Wsparcia Społecznego autorstwa K. Kmieciak-Baran w celu uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Badania przeprowadzono w klasach VII w jeden ze szkół podstawowych w Lublinie w 2018 roku.

Uzyskane wyniki wskazują, że badana grupa młodzieży nie otrzymuje właściwego wsparcia społecznego, co pogłębia poziom poczucia alienacji. Dodatkowym źródłem stresu jest dla nich okres dojrzewania, w którym się znajdują oraz zmiany związane z reformą edukacji. Dlatego należy budować pozytywne relacje między uczniami, rodzicami i szkołą, aby wzmacnia poczucie wsparcia społecznego, bezpieczeństwa, przynależności oraz kształtować właściwe postawy wśród dzieci i młodzieży.

**Słowa klucze:** wsparcie społeczne, alienacja, reforma edukacji, dzieci, szkoła

## **Social support provided to pupils from grades VII of the reformed primary school and their sense of alienation**

Satisfying basic needs, including the need for security is one of the most important factors affecting the development of children and adolescents. No support to a significant degree correlates with a sense of alienation. Therefore, the aim of our own research was to learn the relationship between social support and the sense of alienation of students from grades VII. The studies used the Alienation Concerning Scale (P.A.I.) and the Social Support Scale by K. Kmieciak-Baran in order to obtain answers to the research problems posed. The research was carried out in class VII in one of the primary schools in Lublin in 2018.

The obtained results indicate that the studied group of young people does not receive proper social support, which deepens the level of the sense of alienation. An additional source of stress for them is the period of puberty in which they are located and the changes associated with the reform of education. Therefore, it is necessary to build positive relations between students, parents and school, to strengthen the sense of social support, security, belonging and to shape appropriate attitudes among children and youth.

**Keywords:** social support, alienation, reformed primary school, children, school

**Ewelina Kurowicka**

Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jan Pawła II

## **INNOWACJE PEDAGOGICZNE Z WAKRESIE REALIZACJI EDUKACJI REGIONALNEJ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ. WNIOSKI DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ**

Artykuł rozpocznę od krótkiego wprowadzenia w kwestie okresu edukacji wczesnoszkolnej. Następnie omówię podstawowe zagadnienia dotyczące funkcjonowania edukacji regionalnej w klasach I-III. Dokonam również charakterystyki różnych metod i form realizacji edukacji regionalnej. W niniejszym opracowaniu wskażę różnorodne działania i dobre praktyki pedagogiczne w zakresie edukacji regionalnej realizowane przez nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Natomiast w konkluzji odniosę się do krótkiego porównania organizacji propagujących ideę edukacji regionalnej w szkołach.

Edukacja wczesnoszkolna to czas kształtowania u dzieci wielu umiejętności, poszerzania wiedzy z różnych dziedzin edukacyjnych w sposób integralnie ze sobą związany. Jednym z obszarów edukacyjnych jest edukacja regionalna, która polega między innymi na wdrażaniu dzieci do poznawania środowiska lokalnego, historii i tradycji własnego regionu. Edukacja regionalna powinna być realizowana integralnie z pozostałymi treściami nauczania. Według Zofii Piwońskiej „edukacja regionalna stanowi istotny element rzeczywistości społecznej, ułatwiający wychowankowi odkrywanie jego tożsamości kulturowej i własnego miejsca na świecie” (2001, s. 11). Zatem należy zauważyć, iż niezbędne jest przygotowanie odpowiednich warunków do współtworzenia dóbr kultury, do uczestniczenia w wydarzeniach kulturalnych, a także do poznawania dziedzictwa kulturowego.

Badania związane z wiedzą o regionie, wiedzą obywatelską i historyczną młodzieży prowadził Stanisław Pajka. Można na ich podstawie wywnioskować, że uwzględnianie w procesie dydaktycznym regionalnej historii wspomaga i znacznie ułatwia zrozumienie dziejów swojej ojczyzny (Pajka, 1990, s. 76-79). Wykorzystywanie regionalnych opowiadań, tekstów, przedmiotów podczas działań edukacyjnych może być pomocne w poznawaniu własnego regionu.

Rozpatrując temat edukacji regionalnej należy wyjaśnić pojęcia z nią związane. Według MacIvera i Page’a termin *region* należy rozumieć jako obszar charakteryzujący się geograficznym charakterem, mającym wspólne właściwości klimatu, technicznej eksploatacji, ziemi (MacIver, Page, 1961, s. 343). Jest on zintegrowanym terytorium życia

społecznego. Nowa Encyklopedia Powszechna podaje, iż regionem jest „umownie wydzielony, względnie jednorodny obszar odróżniający się od terenów przyległych określonymi cechami naturalnymi lub nabytymi” (Kalisiewicz, 1996, s. 481). Przywołana definicja pozwala na zrozumienie tego pojęcia w sposób geograficzno-przyrodniczy. Jednakże niniejsze zagadnienie rozważać można również z perspektywy edukacji i kultury. Za Jerzym Nikitorowiczem regionem nazywa się „obszar, na którym wyodrębniły się określone cechy, a jego mieszkańcy mają świadomość zwyczajów i systemów wartości oraz poczucie własnej tożsamości” (2009, s. 513). Natomiast tożsamość kulturowa opiera się na „historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania przez daną zbiorowość ludzką istnienia i ciągłości gatunku oraz równowagi biopsychicznej” (Piwońska, 2001, s.143).

Z edukacją regionalną kojarzy się też pojęcie *regionalizm*, poprzez które można pojmować działalność regionalną polegającą na wykazywaniu zainteresowania historią i kulturą różnych regionów, a następnie popularyzowaniu wiedzy o niej (Kalisiewicz, 1996, s. 481). Ruch regionalny bazuje między innymi na podtrzymywaniu tradycji związanej ze znajomością kultury i gwary regionalnej, która istnieje na danym obszarze.

W opracowaniu pedagogicznym *Leksykon PWN* pod redakcją Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego edukacja regionalna jest „konceptcją podkreślającą dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej; stanowi ważny składnik procesu integracji europejskiej; sprzyja zakorzenieniu w tzw. małej ojczyźnie” (2000, s. 56). Polega ona na zorientowaniu procesu dydaktycznego na poznawanie otaczającej rzeczywistości przez uczniów, zrozumieniu jej i przekazywaniu. Istotnym zadaniem tejże edukacji jest ubogacanie treści programowych o wiedzę na temat najbliższego regionu. Za J. Nikitorowiczem edukację regionalną charakteryzuje „otwartość, interdyscyplinarność i wewnętrzne zróżnicowanie, wielokierunkowość i wielopragmatyczność” (2009, s. 10). Jej treści dotyczą miejscowych legend, tradycji, krajobrazu, architektury, historii, języka, sztuki i kultury zarówno materialnej, jak i duchowej.

W podobny sposób edukację regionalną rozpatruje Piotr Kowolik jako „ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, głównie dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowania, a także zapoznanie ich z kulturą swego regionu oraz uwrażliwienie na odrębności kulturowe innych regionów, a poprzez to wpajanie dzieciom tolerancji oraz umacnianie patriotyzmu” (1999, s. 119-120).

W literaturze zauważa się zamienne określenia edukacji regionalnej. Jolanta Suchodolska podaje alternatywne nazwy niniejszej edukacji pojmowanej jako „wiedza o ojczyźnie lokalnej (prywatnej)” czy też „edukacja środowiskowa” (Suchodolska, 2000, s. 111). Ogarnia ona swym zakresem „działania przekazujące wiedzę o „ojczyźnie prywatnej” i kształtujące więzi z nią, ze światem pierwotnego zakorzenienia. Wychodzi naprzeciw człowiekowi, kształtując umiejętność współżycia, współdziałania i ustawicznego zaangażowania „w małej ojczyźnie”, jednocześnie zapewnia ciągłość kulturową grupy poprzez wyposażanie w wiedzę, uwrażliwianie na wartości uniwersalne na podstawie więzi lokalnych” (Nikitorowicz, 2009, s. 502). Wiesław Theiss w zbliżony sposób definiuje edukację środowiskową, a także zauważa, iż może ona rozumiana być w dwóch zakresach – wąskim oraz szerokim. Zakres wąski dotyczy procesu edukacyjnego, w którym uczniowie

zaznajamiają się z życiem społecznym, kulturalnym swojej miejscowości. Natomiast szeroki zakres związany jest z procesem kształtowania oraz rozwoju kompetencji określonego regionu, przy jednoczesnym realizowaniu potrzeb miejscowych – kulturalnych, ekonomicznych czy edukacyjnych (Theiss, 1999, 24).

Karta Regionalizmu Polskiego uchwalona na V Kongresie Towarzystw Kultury zwraca szczególną uwagę na to, iż „rola w podtrzymywaniu i kształtowaniu świadomości lokalnej i regionalnej przypada systemowi edukacji. Programy nauczania szkół wszystkich szczebli powinny szeroko uwzględniać tematykę regionalną”. Zatem należy wnioskować, że edukacja regionalna jest wyzwaniem i ważnym zadaniem współczesnych szkół.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych widnieje zapis określający, iż uczeń na pierwszym etapie edukacyjnym „zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto); wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność”. Treści edukacji regionalnej realizowane są w ramach zajęć z zakresu edukacji polonistycznej, muzycznej, plastycznej, społecznej, matematycznej i przyrodniczej.

### **Cele i zadania edukacji regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej**

Proces edukacji regionalnej nie może spoczywać wyłącznie na nauczycielu i szkole. W książce pod redakcją Piotra Petrykowskiego, wskazano, że „w realizacji idei edukacji regionalnej szkoła więc nie może być pozostawiona sama sobie i jako jedyna odpowiedzialna za jej efekty instytucja (...) edukacja regionalna w szczególności sposób wpleciona jest, a jej skuteczność uwarunkowana funkcjonowaniem innych instytucji życia społecznego” (2000, s. 42-43). Należy wnioskować, że szkoła powinna współpracować ze środowiskiem lokalnym, by w pełni móc realizować założenia edukacji regionalnej. Partnerami szkoły w tym zakresie są przede wszystkim: władze lokalne, muzea, teatry, biblioteki, ale również przedstawiciele różnych zawodów. Korzystnym efektem współpracy placówki oświatowej ze środowiskiem lokalnym może być rozbudowanie wiedzy uczniów dotyczącej miejsca zamieszkania czy podejmowanie przez nich różnych działań i inicjatyw na rzecz własnego regionu.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym zasadniczym celem edukacji regionalnej jest kształtowanie i rozwijanie w dziecku poczucia własnej tożsamości regionalnej i wzbogacanie wiedzy o regionie. Sprzyja temu inspirowanie uczniów do angażowania się w sprawy środowiska lokalnego. Celem edukacji regionalnej jest także zachęcenie młodych ludzi do poznawania własnego dziedzictwa kulturowego. Kwestia ta skupia się na pogłębianiu więzi z regionem i stymulowaniu zainteresowania jego kulturą, tradycją, historią.

Realizacja edukacji regionalnej jest sposobem na budowanie i rozwijanie postaw patriotycznych. W ujęciu J. Nikitorowicza ważnym celem jest „kształtowanie szacunku do dziedzictwa kulturowego, systemu wartości, języka, tradycji, obyczajów” (2009, s. 338). Realizacja edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym umożliwia uczniom poszerzenie wiedzy o otaczającym świecie oraz poprzez aktywne uczestniczenie w życiu kulturalnym umacnianie własnej tożsamości regionalnej oraz zainteresowanie

sprawami regionu, ale też wykazywanie postawy otwartej na inne społeczności. Celem edukacji regionalnej w szkole jest także „kształcenie i wychowanie na świadomych swoich powinności członków danej zbiorowości” (Suchodolska, 2000, s. 114).

W procesie edukacji regionalnej wyodrębnia się następujące cele szczegółowe (*O edukacji regionalnej...*):

1. Wyszukanie w procesie edukacyjnym różnorodnych wartości, które tkwią w regionie. Przekaznikami wartości są elementy tj.: społeczność, kultura, obszar, tradycja.
2. Przygotowanie wychowanka do utożsamiania się z powyższymi wartościami. Wartości własnego środowiska są stanowią propozycję, na której podstawie młody człowiek kształtuje swój system wartości.
3. Kształtowanie pluralistycznej świadomości polegającej na tym, że wychowanek zaznajamiający się z własnym zakorzeniem w bliskim sobie terytorium i społeczności, wdraża się do dokładniejszego rozumienia zachowania innych, uczy też bycia tolerancyjnym wobec odmienności innych ludzi.
4. Zapoznanie uczniów w zasób wiedzy dotyczącej własnego regionu, która jest podstawą akceptacji dziedzictwa kulturowego.

Halina Nocoń i Barbara Sopot-Zembok opisują edukację regionalną jako proces zintegrowany, formujący i stabilizujący podejście wobec dziedzictwa przeszłości i aktualnych problemów regionu (2000, s. 127-134).

Na podstawie badań prowadzonych przez J. Suchodolską warto zaprezentować cele edukacji regionalnej najczęściej wymieniane przez grupę 120 ankietowanych nauczycieli (Suchodolska, 2000, s. 115):

1. Poznanie rodzinnego regionu, miejscowości, a także społecznych i historycznych uwarunkowań jej rozwoju.
2. Uwrażliwianie wychowanków (poprzez przekazywaną wiedzę o regionie) na potrzebę samorozwoju oraz twórczego zaangażowania się w występujące w określonym regionie zmiany kulturowe i społeczno-ekonomiczne.
3. Umacnianie (dzięki styczności z kulturą regionu) tożsamości regionalnej uczniów przy jednoczesnym pogłębianiu tożsamości narodowej.

Głównym celem programów edukacji regionalnej w kształceniu zintegrowanym jest tworzenie scenariuszy zajęć, a także opracowywanie przez nauczycieli autorskich ścieżek edukacyjnych. T. Lewowicki podkreśla, iż „w każdym środowisku lokalnym, w każdej społeczności szkolnej, pracują nauczyciele chętnie przyjmujący innowacje, próbujący znaleźć własny sposób wypełniania powinności zawodowych” (1992, s. 161).

Zadaniem edukacji lokalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest umożliwienie uczniom odkrywania, poznawania obyczajów, obrzędów i kultury własnego regionu. Przyczynia się to do integracji ze środowiskiem, ale również zapewnia poczucie bezpieczeństwa i więzi międzyludzkich. Istotnym zadaniem jest także rozbudzenie zainteresowania folklorem, gwarą, sztuką ludową danego regionu. Wyraża się to między innymi poprzez uczenie dzieci piosenek i tańców regionalnych, a także zachęcanie do



podejmowania działań na rzecz własnej miejscowości. Edukacja regionalna następuje we wszystkich treściach nauczania – w ramach edukacji polonistycznej (czytanie legend, opisywanie regionu, nauka gwary), w ramach edukacji społecznej (poprzez kontakt ze środowiskiem lokalnym, uczestniczenie w wydarzeniach kulturalnych, znajomość historii regionu), w ramach edukacji matematycznej (utrwalanie stosunków przestrzennych), w ramach edukacji przyrodniczej (obserwacja krajobrazu, zabytków), w ramach edukacji muzycznej (nauka piosenek ludowych, tańca) oraz w ramach edukacji plastycznej (tworzenie albumów, obrazków).

### **Metody i formy realizacji edukacji regionalnej**

Od wczesnego dzieciństwa należy zapoznawać dziecko z dziedzictwem kulturowym. Jest to ważny element procesu wychowania i kształtowania poczucia przynależności do określonego miejsca. W procesie edukacyjnym ważną kwestią jest wykorzystywanie innowacyjnych, aktywizujących form i metod w pracy z uczniami w klasach początkowych. Ważne jest, by były one dostosowane do intelektualnego oraz psychofizycznego rozwoju dziecka. Ukierunkowuje to młodych ludzi na odkrywanie walorów kultury swojego regionu.

Atrakcyjną metodą kształcenia jest realizacja projektów edukacyjnych. Pozwala ona na wykorzystanie potencjału każdego ucznia. Uczniowie samodzielnie mogą poszukiwać informacji w różnych źródłach (książki, kroniki, albumy, zasoby Internetu), przetwarzać je i gromadzić, a następnie zaprezentować całej grupie. W ten sposób dzieci uczą się wzajemnie, a także współpracują ze sobą i podejmują decyzje. Uczą się systematyzowania wiedzy i krytycznego selekcjonowania źródeł informacji. Projekty edukacyjne realizowane mogą być w formie indywidualnej bądź zespołowej, co uczy młodych ludzi organizowania sobie pracy i wspólnego rozwiązywania napotkanych problemów. Uczniowie sami wybierają sposób prezentowania zgromadzonych informacji, może być to: plakat, ustna wypowiedź, notatka, album itp. Dzięki wzajemnemu wymienianiu się zdobytą wiedzą uczniowie uczą się poszanowania poglądów innych osób i szybciej zauważają efekty swojej pracy.

Podążając za Marią Nagajową wyróżnia się metody sprzyjające rozwojowi myślenia dywergencyjnego:

Metoda nauczania	Wyjaśnienie
Metoda problemowa	Polega na zachęceniu ucznia do odkrywania, poszukiwania informacji (wiedzy), współpracy między uczniami i wspólnym rozwiązywaniu problemów.
Metoda oglądowa	Bazuje na wnikliwej obserwacji i uczeniu się poprzez przeżywanie danych procesów i zjawisk.
Metoda zajęć praktycznych	Opiera się na zdobywaniu wiedzy przez uczniów w toku praktycznego działania, wzbogacaniu umiejętności i rozwiązywaniu problemów, dzięki uzyskanym informacjom.

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1995, s. 81, Por. Z. Piwońska (red.) *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli szkoły podstawowej*, Wyd. FOSZE, Rzeszów 2001, s. 13.

Zdaniem Zofii Kłakówny metoda praktyki pisarskiej służy stymulowaniu uczniów do tworzenia swobodnych wypowiedzi, świadomego odbioru literatury (Kłakówna, 1986, s. 7). Uczniowie mają możliwość prezentowania swojej twórczości poprzez publikowanie gazetki szkolnej, czy podczas zajęć. Można zauważyć podobieństwo tej metody to techniki swobodnych tekstów Celestyna Freineta. Aktywizującym uczniów sposobem realizacji edukacji regionalnej jest prowadzenie korespondencji międzyszkolnej.

W Stanach Zjednoczonych, ale również i w Polsce przydatna szczególnie przy prezentacji i kontroli osiągnięć uczniów jest metoda portfolio (Carrol, i in., 1996, s. s. 253-262). Metoda ta kształtuje umiejętność systematycznego gromadzenia i porządkowania zebranych materiałów. Zachęca uczniów do rozwijania zainteresowań i prezentowania swoich pomysłów.

Zajęcia z zakresu edukacji regionalnej mogą mieć rozmaite formy. Interesującą formą poznawania dziedzictwa kultury regionu jest organizowanie spacerów, wycieczek krajoznawczych tj. muzea, parki, domy zasłużonych osób. Takie zajęcia terenowe sprzyjają promowaniu atrakcyjności turystycznej miejsc. Następnie w pomieszczeniu klasowym powstać może „kącik regionalny”, w którym prezentowane są stroje ludowe, fotografie, przedmioty związane z danym regionem i inne. Wykorzystywanie podczas zajęć dydaktycznych legend, wierszy lokalnych pisarzy czy organizowanie spotkań z ludźmi związanymi z regionem przyczynia się do utożsamiania uczniów z ich rodzimą okolicą.

## **Dobre praktyki pedagogiczne**

W zakresie zwiększenia zainteresowania uczniów sprawami własnego regionu szkoły prowadzą szereg działań. Poniższy rysunek przedstawia przykłady inicjatyw poszerzających ideę edukacji regionalnej.

Rys. 1. Działania w obszarze edukacji regionalnej w klasach I-III szkoły podstawowej, opracowanie własne.

Dobłą praktyką jest organizowanie przez szkoły konkursów wiedzy o regionie. Konkursy mogą mieć zasięg wewnątrzszkolny, albo międzyszkolny. Ciekawym przykładem jest organizowanie przez Szkołę Podstawową im. Kornela Makuszyńskiego w Zajęczkach Drugich cyklicznych Międzyszkolnych Konkursów Wiedzy o Regionie „Moja mała Ojczyzna... Na krzepickich szlakach”. Konkurs ten cieszy się ogromnym zainteresowaniem szkół podstawowych z gminy Krzepice, gdyż większość szkół z tej gminy co roku przystępuje do udziału w nim. Zadania konkursowe dla uczniów dotyczą między innymi historii, administracji gminy Krzepice, tradycji, zabytków, ale również aktualnych wydarzeń kulturalnych. W rozgrywkach uczniowie podzieleni na drużyny wykazują się umiejętnościami posługiwania się mapą, udzielają odpowiedzi na pytania dotyczące regionu, a także własnoręcznie wykonują przewodniki turystyczne po swojej gminie.

W Szkole Podstawowej nr 152 w Łodzi jedna z nauczycielek – Dorota Matzner - podjęła inicjatywę prowadzenia corocznych, cyklicznych działań skoncentrowanych na rozwijaniu wśród uczniów poczucia przynależności do ich „małej ojczyzny”. Ponadto jest opiekunem regionalnego koła dla uczniów pod nazwą „Koło Młodych Przyjaciół Łodzi”. Prowadzi innowację pedagogiczną pt. „Plastyczne, literackie i muzyczne podróże po dawnej Łodzi”, która została opracowana dla klas I - III i jej zamierzeniem jest zapoznawanie dzieci z historią ich miasta. Nauczycielka stworzyła także innowacyjny program „Poznaj i pokochaj Łódź”, dzięki któremu poszerza wiedzę swoich wychowanków o regionie. W ramach tego przedsięwzięcia uczniowie co miesiąc biorą udział w sobotnich spacerach po terenie miasta, poznając jednocześnie jego zabytki i tradycje. Wspomniane działania znacząco przyczyniają się do rozbudzania lokalnego patriotyzmu wśród uczniów, ale również ich rodziców.

## **Organizacje propagujące edukację regionalną**

Stowarzyszenie „Silesia Schola” zajmuje się propagowaniem edukacji regionalnej, a jego celem jest zwiększenie wiedzy uczniów na temat własnego regionu. Współpracuje ze szkołami i wspiera merytorycznie nauczycieli podejmujących inicjatywy dotyczące tego nauczania. Stowarzyszenie zmierza do zwiększenia treści poświęconych edukacji regionalnej w planach pracy szkół.

Fundacja Działań Edukacyjnych KReAdukcja podjęła się realizacji projektu „Lubelszczyzna znana i nieznaną. Edukacja regionalna” (Napiontek, Leško, 2009, s. 24). Misją fundacji jest między innymi prowadzenie działań edukacyjnych mających na celu wskazywanie dzieciom i młodzieży piękna ich rodzimej miejscowości. Wiodącym priorytetem projektu było kształtowanie w nich umiłowania małej ojczyzny poprzez zaciekawienie przeszłością i teraźniejszością terenu Lubelszczyzny. Przedsięwzięcie to odniosło bardzo pozytywne rezultaty, gdyż wiedza dzieci o regionie znacznie wzrosła, dzięki przeprowadzeniu 20 warsztatów, w których wzięło udział 390 osób. Niniejszy program patronatem objął Marszałek Województwa Lubelskiego.

Natomiast od lipca do grudnia 2008 roku Stowarzyszenie Rozwoju Aktywności Społecznej TRIADA realizowało projekt „Śladami ciekawych i nieznanych miejsc z przeszłości Chełmszczyzny”. Opracowano programy edukacji regionalnej przeznaczone do wykorzystania w ramach zajęć pozalekcyjnych.

Ruch Stowarzyszeń Regionalnych Rzeczypospolitej Polskiej współpracuje z wieloma stowarzyszeniami kulturalnymi, samorządami terytorialnymi polskimi i zagranicznymi, pozyskuje fundusze i pomaga stowarzyszeniom regionalnym. Reprezentuje ruch regionalny w kontakcie z władzami samorządowymi i państwowymi. Priorytetem Ruchu jest ochrona dziedzictwa narodowego, pomoc w tworzeniu nowych stowarzyszeń regionalnych, a przede wszystkim szerzenie idei regionalizmu.

## Zakończenie

Konkludując należy podkreślić, iż edukacja regionalna powinna być integralnie związana z całym procesem nauczania i uczenia się. W edukacji środowiskowej (regionalnej) region, terytorium, do którego odwołuje się nauczyciel w podejmowanych działaniach dydaktycznych powinien mieć wyznaczone granice w odczuciu realnego doświadczenia uczniów (Petrykowski, 2003, s. 256). W celu efektywnego realizowania treści edukacji regionalnej w procesie edukacyjnym nauczyciel powinien znać region oraz identyfikować się z nim. Ważne jest także odpowiednie przygotowanie pedagogiczne nauczycieli. Istotna jest w tym zakresie współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym, ale również ze stowarzyszeniami działającymi na rzecz edukacji regionalnej. Najbardziej efektywna realizacja niniejszej edukacji zachodzi poza pomieszczeniem klasy szkolnej, a zatem na wycieczkach, zielonych szkołach, w muzeach oraz w pozostałych interesujących miejscach najbliższej okolicy (Żeber-Dzikowska, 2009, s. 152).

## Literatura

1. Carrol J. A., Potthoff D., Huber T. (1996): *Learning From Tree Years of Portfolio Use in Teacher Education*. „Journal of Teacher Education”, VIII-IX, Vol. 47, nr 4.
2. *O edukacji regionalnej-dziedzictwie kulturowym w regionie*. (2000): MEN, Biblioteczka Reformy, Zeszyt 24. Warszawa.
3. Kalisiewicz D. (red.) (1996): *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. V. Warszawa.
4. *Karta Regionalizmu Polskiego uchwalona na V Kongresie Towarzystw Kultury*. (1996): „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” nr 1.
5. Kłakówna M. (1986): *Praktyka pisarska jako metoda nauczania*, „Polonistyka” nr 4.

6. Kowolik P., (1999): Edukacja regionalna w przedszkolu. W: Michalewska M. T. (red.): *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*. Kraków.
7. Lewowicki T. (1992): *Nauczycielskie badania pedagogiczne w poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości społecznej*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego” nr 6.
8. Maclver R., Page Ch. (1961): *Society. An Introductory Analysis*. London.
9. Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000): *Leksykon PWN. Pedagogika*. Warszawa.
10. Nikitorowicz J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. WAIp. Warszawa.
11. Pajka S. (1990): Miejsce regionalizmu w edukacji szkolnej. „Ruch Pedagogiczny” nr 3-4.
12. Petrykowski P. (2000): *Regionalne towarzystwa kultury wobec nowych wyzwań*. Ciechanów.
13. Piwońska Z. (red.) (2001): *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczycieli szkoły podstawowej*. Wyd. Oświatowe Fosze. Rzeszów.
14. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016r. (poz. 895)*.
15. Sopot-Zembok B., Nocoń H. (2000): *Aktualne problemy edukacji regionalnej*, W: Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. *Szkola na pograniczach*. (red.). Katowice.
16. Staszczak Z. (red.) (1987): *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Warszawa-Poznań.
17. Suchodolska J. (2000): *Pedagogy o potrzebie edukacji regionalnej*. W: Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. *Szkola na pograniczach*. (red.). Katowice.
18. Theiss W. (1999). *Szkola i edukacja środowiskowa*. W: „Wychowanie na co Dzień”, nr 1-2.
19. Żeber-Dzikowska I. (2009). *Edukacja regionalna w praktyce szkolnej inspiracją dla ucznia szkoły ponadgimnazjalnej*, „Rocznik Świętokrzyski”.

## Netografia

1. Napiontek O., Leško K. (2009): *Edukacja obywatelska młodzieży. Dobre praktyki*. Wyd. Fundacja Civis Polonus, Warszawa. dostępne na: [http://www.civispolonus.org.pl/files/Edukacja\\_obywatelska\\_modziew\\_Polskie\\_dobre\\_praktyki.pdf](http://www.civispolonus.org.pl/files/Edukacja_obywatelska_modziew_Polskie_dobre_praktyki.pdf) (otwarte 21 grudnia 2016).
2. Ruch Stowarzyszeń Regionalnych Rzeczpospolitej Polskiej dostępne na: <http://bazy.ngo.pl/profil/93312/Ruch-Stowarzyszen-Regionalnych-Rzeczpospolitej-Polskiej> (otwarte 21 grudnia 2016).
3. Nasze miasto – Kłobuck dostępne na: <http://klobuck.naszemiasto.pl/artikul/zajaczki-drugie-konkurs-wiedzy-o-regionie-foto,3582621,artgal,t,id,tm.html>. (otwarte 21 grudnia 2016).
4. Matzner D., Edukacja regionalna - opis dobrej praktyki nauczycielskiej – Szkoła Podstawowa nr 153 dostępne na: <http://pepiw.wckp.lodz.pl/content/edukacja-regionalna-opis-dobrej-praktyki-nauczycielskiej-%E2%80%93-szko%C5%82-podstawowa-nr-153>. (otwarte 21 grudnia 2016).
5. Silesia Schola -stowarzyszenie na rzecz edukacji regionalnej dostępne na: <https://mojepanstwo.pl/silesia-schola-stowarzyszenie-na-rzecz-edukacji-regionalnej>. (otwarte 21 grudnia 2016).

## **Innowacje pedagogiczne w zakresie realizacji edukacji regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej. Wnioski dla praktyki pedagogicznej**

Problematyka artykułu oscyluje wokół edukacji regionalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W celu dogłębnego zaprezentowania tematyki określono rolę edukacji regionalnej w kształceniu zintegrowanym, podkreślono jej cele i zadania. Wskazano na osobę nauczyciela jako przewodnika zachęcającego uczniów do poznawania walorów kultury rodzimej miejscowości. W pracy zawarto dobre praktyki podejmowane przez szkoły podstawowe, stowarzyszenia oraz organizacje propagujące edukację regionalną. Celem

niniejszego artykułu jest analiza problematyki edukacji regionalnej w klasach I-III szkoły podstawowej. Zaprezentowane w artykule inspiracje mogą przyczynić się do konstruowania przez nauczycieli kolejnych, być może coraz bardziej atrakcyjnych programów autorskich w zakresie edukacji regionalnej.

**Słowa kluczowe:** edukacja regionalna, kształcenie zintegrowane, region, mała ojczyzna, patriotyzm lokalny

### **Pedagogical innovation in the field of regional education in early childhood education. Applications for pedagogical practice**

The issues of the article oscillate around the regional, early school education of the children. For more thorough depiction of the subject, the role of regional education in integrated education was defined, and its goals as well as tasks were marked. A teacher was indicated as a guide, who encourages pupils to explore values of the culture of the native locality. This work includes effective manners undertaken by primary schools, associations, and organizations that promote regional education. The purpose of this article is to analyse the issues of regional education in classes I-III of primary school. Inspirations presented in this work may contribute to the formation of another, perhaps more attractive programs in the scope of regional education by teachers.

**Keywords:** regional education, integrated education, region, small homeland, local patriotism.

**Katarzyna Tomaszek**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **SAMOCENA I JAKOŚĆ RELACJI SPOŁECZNYCH JAKO CZYNNIKI CHRONIĄCE PRZED SYNDROMEM WYPALENIA SZKOLNEGO**

### **Wprowadzenie**

Podstawowym zadaniem szkoły jest stwarzanie warunków dla optymalnego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczniów. W ramach procesu edukacyjnego młody człowiek zostaje wyposażony w wiedzę i umiejętności, niezbędne dla odnalezienia w przyszłości swojego miejsca w życiu zawodowym i prywatnym. Uczeń dokonując oceny samego siebie stara się zbudować spójny obraz własnej osoby zawierający informacje o własnych potencjałach intelektualnych, preferowanych aktywnościach, posiadanych zasobach, czynnikach motywujących go do pracy. Jednak jak zauważa Michałowicz i Starownik (2010) w tej początkowej fazie budowania poczucia własnej wartości uczeń oceniając siebie nierzadko ma znaczne trudności, brak mu właściwego układu odniesienia, zaś kryteria oceny nierzadko nie są jednoznaczne i stosowane przez otoczenie konsekwentnie.

Najczęściej ewaluacja siebie i własnych osiągnięć dokonuje się poprzez społeczne porównywania z grupą rówieśniczą (Litman i in., 2014). W sytuacji negatywnych porównań szkoła może stać się źródłem silnych stresów i napięć. Talik (2011) zauważa, że trudności szkolne są głównym stresorem w okresie dorastania. W badaniach Korczyńskiego (2014) przeprowadzonych na grupie 895 gimnazjalistów, aż 29% badanych odczuwało przeciążenie psychiczne; zaś stres przekraczający możliwości poradzenia sobie z wymaganiami adaptacyjnymi otoczenia dotyczył prawie 20% badanych. 41% gimnazjalistów czuje wyczerpanie psychiczne i przemęczenie dniem spędzonym w szkole (Korczyński, 2014). Chroniczne odczuwanie stresu może w konsekwencji doprowadzić do szeregu interpersonalnych, edukacyjnych, behawioralnych oraz intrapsychicznych problemów (Aypay, 2017). Zgeneralizowane poczucie porażki w zmaganiu się ze stresem i obciążeniami stanowi czynnik kluczowy dla rozwoju syndromu wypalenia. (Sęk, 2000).

Pojęcie "wypalenie" pierwotnie łączone było z negatywnymi konsekwencjami przeciążenia u osób silnie zaangażowanych w zawody wymagające udzielania wsparcia i pomocy innym (Tucholska, 2012). Dworkin (2001), koncentrując się na relacji między pracownikiem a instytucją, wskazywał na dwie perspektywy, w jakich można rozpatrywać to

zjawisko. Z punktu widzenia jednostki źródłem przeżywanych trudności jest niezdolność do radzenia sobie ze stresorami występującymi w środowisku pracy. Pośrednio stan ten jest efektem atrybutów samego pracownika. Konceptualizacja wypalenia z perspektywy sytuacyjnej, punkt ciężkości przenosi na negatywne warunki organizacyjne, w jakich jednostka pracuje/uczy się. W tym ujęciu zjawisko to jest formą alienacji odczuwanej w odniesieniu do wykonywanej roli zawodowej/społecznej (Dworkin, Saha, Hill, 2003). Choć podkreśla się, że uzyskiwane oceny w szkole przez uczniów, nie są tożsame z ekonomicznymi korzyściami związanymi z wykonywaną pracą, to jednak wielu autorów wskazuje na szereg analogii między tymi aktywnościami (Aypay, 2011; Onuoha, 2015). Z psychologicznej perspektywy zaangażowanie w realizację zadań szkolnych wymaga od ucznia szeregu działań, które zasadniczo wykonuje się podczas wypełniania obowiązków zawodowych. Onuoha (2015) wymienia tu tj.: znalezienie i przeczytanie literatury/materiałów koniecznych do napisania pracy; samodzielne poszukiwanie i opracowywanie materiałów potrzebnych do prezentacji na zajęciach; projekty grupowe; poszukiwanie materiałów i realizacja zadań w terenie (np. zielona szkoła, praktyki); wykonywanie projektów/zadań w wyznaczonych odgórnie terminach; zdawanie egzaminów i sprawdzianów sprawdzających wiedzę. Wszystkie te aktywności w mniejszym lub większym stopniu wiążą się z wydatkowaniem fizycznej, emocjonalnej czy umysłowej energii. Jednocześnie zarówno uczeń, jak i pracownik podlegają nieustannej ocenie mającej konkretne przełożenie na ich dalsze funkcjonowanie w danym środowisku (szkolnym, czy zawodowym). Stąd negatywna ocena własnych możliwości radzenia sobie ze stawianymi wymaganiami może doprowadzić do wypalenia. W świetle dotychczasowych wyników badań wypalenie szkolne pojawia się w sytuacji wyczerpania zasobów osobistych niezbędnych do spełnienia wymagań stawianych uczniowi przez środowisko szkolne i rodzinne (Parker, Salmela – Aro, 2011; Salmela – Aro, Upadyaya, 2014). Klasyczne ujęcia wskazują na trzy komponenty wypalenia szkolnego (1) emocjonalne wyczerpanie (2) cynizm i obojętność (3) poczucie nieadekwatności własnych osiągnięć do wkładanego wysiłku (Salmela-Aro i in., 2008; Salmela -Aro i in., 2009b). Jednak w pracach Ayse Aypay'a (2011, 2012) liczba komponentów jest zależna od wieku rozwojowego ucznia. Autor badając młodzież w wieku 11 – 14 lat wyróżnił 4 wymiary wypalenia. Pierwszy z nich, określane jako *Wyczerpanie Aktywnościami Szkolnymi* dotyczy przeciążenia, nudy i dystresu odczuwanych w związku z realizacją obowiązków i zadań stawianych przed uczniem. Drugi nazwany został *Wypalenie związane z presją rodziców* i wiąże się z ich nadmiernym naciskiem na sukcesy szkolne, co generuje odczuwanie przez ucznia silnego napięcia i dystresu. Trzeci wymiar tj. *Niedopasowanie do Wymogów Szkolnych* oznacza przekonanie o braku kompetencji koniecznych, by sprostać obowiązkom szkolnym. Ostatni wymiar został nazwany *Utrata Zainteresowania Szkołą* odzwierciedla negatywną postawę wartościującą względem szkoły, uznanie jej za miejsce nudne, zaś nabywaną w placówce wiedzę za nieprzydatną (Aypay, 2011).

Badania nad przyczynami syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów ściśle łączą to zjawisko ze stopniem przewidywanego stresu i stylem radzenia sobie ze stresorami szkolnymi (Montero-Marín i in., 2014; Crockett i in., 2007, za: Bonafé i in., 2014). W literaturze wyróżnia się trzy grupy przyczyn wypalenia szkolnego tj. czynniki indywidualne, interpersonalne i organizacyjne (Wilsz, 2009). Pierwsza grupa odnosi się do cech jednostki



ograniczających możliwości adaptacyjne ucznia, co sprawia, że nie jest on w stanie sprostać stawianym mu przez otoczenia wymaganiom (Tomaszek, 2015). W grupie osobowościowych predyktorów syndromu wypalenia (wszystkich jego komponentów) największe znaczenie mają mała ekstrawersja i brak emocjonalnej stabilności (neurotyczność) (Mills, Huebner, 1998; Bakker i in., 2002). Hallsten i in. (2005) zauważają, że najbardziej narażone na wypalenie są osoby, które uzależniają akceptację siebie od własnych osiągnięć (tzw. samoocena bazująca na wydajności pracy (*Performance-based self-esteem*)). Istotne znaczenie mają również: niepewność w zakresie posiadanych kompetencji do efektywnego wypełniania roli społecznej/zawodowej; niskie poczucie własnej skuteczności; niski poziom twardości (*hardiness*); pesymizm; patologiczny perfekcjonizm i prokrastynacja (Tucholska, 2009; Gündüz, 2012; Ulu i in., 2012; Çakır i in., 2014; Otero – López i in., 2014). Warto zauważyć, że w ujęciu Aypaya (2011) źródłem pojawienia się chronicznego przemęczenia w kontekście edukacyjnym jest utrata równowagi w obszarze ja – otoczenie. Zdaniem Ogińskiej – Bulik (2001) zasoby osobiste są to relatywnie stałe dyspozycyjne cechy jednostki decydujące o selektywności procesów poznawczych, jak i efektywności procesów radzenia sobie. Poprawa (1996) wymienia w grupie zasobów osobistych m.in. wsparcie społeczne, pozytywną, lekko zawyżoną samoocenę i samoakceptację oraz uogólnioną wiarę w siebie. Poczucie własnej wartości czyli przekonanie jednostki, odnośnie możliwości poradzenia sobie z wyzwaniami i zadaniami, jest kluczowym elementem struktury osobowości (Lewandowska-Kidoń i Wosik-Kawala, 2009; Zbonikowski, 2010). Zawiera ono w sobie samoocenę oraz samoakceptację (Zbonikowski, 2010). Bakiera (2009) zauważa, że samoocena stanowi jeden z podstawowych regulatorów kształtowania poczucia autonomii, tożsamości i odpowiedzialności za siebie u młodzieży. W adolescencji następuje przebudowa tej struktury, zaś dotychczasowa homeostaza zostaje naruszona i młody człowiek musi odnaleźć na nowo stan równowagi (Bakiera, 2009). Reorganizacja obrazu samego siebie i samooceny czyni młodzież szczególnie podatną na działanie czynników stresowych. Pozytywna samoocena łączona jest z emocjonalną i behawioralną komponentą zaangażowania akademickiego, wiarą w osiąganie zamierzonych celów akademickich, sukcesami szkolnymi oraz silną motywacją do nauki (Ross, 1998, za: Onuoha, 2015; Multon, Brown, Lent, 1991, za: Onuoha, 2015; Virtanen i in., 2016). Optymistyczne przekonania na temat własnych poznawczych i behawioralnych potencjałów przekładają się na pozytywny stosunek do zadań szkolnych, większą aktywność i okazywane zainteresowanie podczas lekcji oraz lepsze przygotowanie do testów sprawdzających wiedzę (Onuoha, 2015). Jednocześnie jak zauważają Schaufeli i in. (1993, za: Onuoha, 2015) minimalizuje to prawdopodobieństwo pojawienia się stresu szkolnego, a w dalszej perspektywie zjawiska wypalenia. Galanakis i in. (2016) wskazują na sprzężenie zwrotne między stresem a samooceną podkreślając, że im niższa samoocena tym większy poziom odczuwanego stresu, zaś im wyższy stres tym poziom samooceny i wiary w siebie spada.

Dotychczasowe wyniki badań nad związkiem między wypaleniem szkolnym a poczuciem własnej wartości nie są jednoznaczne. Klasyczne ujęcie Schaufeli, Maslach i Marek (1993) wskazuje, że niska samoocena, niepewność oraz negatywna opinia o własnych kompetencjach zawodowych są następstwem doświadczania syndromu wyczerpania sił. Jednak zdaniem niektórych badaczy, niska samoocena, zwłaszcza w obszarze kompetencji

zawodowych może stanowić przyczynę syndromu wyczerpania sił (Onuoha,2015; Rahmati, 2015). Samoocenę uznaje się tu, jako kluczowy czynnik bezpośrednio lub pośrednio wpływający na pojawienie się syndromu wypalenia (Poraj, 2009; Karłyk – Ćwik, 2012). Warto dodać, że najczęściej badacze stosunkowo wąsko definiują tu samoocenę, utożsamiając to pojęcie z przekonaniem jednostki dotyczącymi własnej samoskuteczności. W takim podejściu mechanizmem doprowadzającym do pojawienia się syndromu wypalenia są nieprawidłowości na etapie dokonywania oceny poznawczej własnej sytuacji (Karłyk – Ćwik, 2012). Negatywna ocena pierwotna (własnego przeciążenia i stresu) oraz wtórna (własnych zasobów i kompetencji) doprowadza do przekonania o własnej porażce definiowanej jako poczucie braku kompetencji zaradczych (Sęk, 2000). Model CSC (*Classroom and School Context*) Friedmana i Kass'a (2002, za: Karłyk – Ćwik,2012) ściśle wiąże wypalenie z brakiem własnej samoskuteczności w zakresie skuteczności organizacyjnej i skuteczności w klasie. Dahlin i in. (2007) uzyskał podobne zależności badając relację między wypaleniem a samooceną własnych osiągnięć akademickich na grupie studentów medycyny. Warto zauważyć, że fazowy model procesu wypalenia akcentuje pojawianie się z czasem coraz większej ilości symptomów i ich eskalację (Golembiewski, 1989 za: Tucholska, 2009). Jednostka przechodzi od cynizmu, poprzez utratę satysfakcji z działania, aż po emocjonalne wyczerpanie (Parker, Salmela – Aro, 2011). W badaniach Gomez i in. (2014) poziom samooceny modulował czas trwania fazy behawioralnego i emocjonalnego wyczerpania. Nowsze analizy wskazują na bardziej złożony związek między tymi zmiennymi. Współcześnie traktuje się samoocenę i poczucie własnej wartości jako zmienne pośredniczące (mediatory) w relacji między różnymi zmiennymi osobowościowymi (np. patologiczny perfekcjonizm, styl radzenia sobie ze stresem, tożsamość zawodowa), społecznymi i środowiskowymi a syndromem wypalenia (Luo i in.,2016; Manomenidis i in., 2017).

Ważność prowadzenia badań nad tym zjawiskiem uzasadniają jego negatywne konsekwencje dla rozwoju jednostki tj. syndrom rezygnacji z dalszej edukacji, ryzykowne zachowania seksualne, nadużywanie substancji psychoaktywnych, naruszanie norm prawnych, zachowania autodestrukcyjne (Yang, 2004; Salmela -Aro i in., 2009a; Corso i in., 2013; Wang i in., 2014; Walburg, 2014; Awang – Hashim i in., 2015)

### **Cel i hipotezy badawcze**

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie czy i jaki związek istnieje między poczuciem własnej wartości, subiektywną oceną relacji rodzinnych i rówieśniczych oraz poziomem wyczerpania sił w grupie gimnazjalistów. W projekcie badawczym zmienną zależną (wyjaśnianą) był poziom wypalenia szkolnego uczniów, zaś zmiennymi niezależnymi (wyjaśniającymi) wymiary poczucia własnej wartości oraz subiektywnie oceniana jakość relacji społecznych (rodzinnych i rówieśniczych). Dotychczasowe wyniki badań pozwoliły na postawienie następujących hipotez badawczych:

1. Młodzież doświadczająca syndromu wyczerpania sił odznacza się niższym poczuciem własnej wartości zwłaszcza w wymiarze Ja szkolne niż młodzież aktywnie angażująca się w aktywności szkolne
2. Osoby gorzej oceniające relacje społeczne prezentują wyższy poziom wypalenia szkolnego
3. Im wyższe wskaźniki syndromu wyczerpania sił tym niższy poziom poczucia własnej wartości
4. Poczucie własnej wartości w obszarze Ja szkolne oraz jakość relacji społecznych (rodzinnych i rówieśniczych) w największym stopniu tłumaczą poziom wypalenia szkolnego u osób badanych

## Procedura badania i opis narzędzi badawczych

### Osoby badane

W badaniu wzięło w nich udział 104 gimnazjalistów w wieku od 13 do 15 r. ż. ( $M = 14,26$ ;  $SD = 0,74$ ). W ostatecznych analizach z uwagi na niekompletność danych w kwestionariuszu CSEI wzięto pod uwagę wyniki 92 osób, w tym 34 dziewcząt (37% badanych), oraz 58 chłopców (63% badanych). Przebadana młodzież uczęszczała do I i II klasy gimnazjum.

### Narzędzia badawcze

**Skala ESSBS** autorstwa A. Aypaya w adaptacji K. Tomaszek, A., Muchackiej - Cymerman

Narzędzie składa się z 26 itemów. Pozwala na obliczenie ogólnego poziomu wypalenia i 4 jego wymiarów: Wyczerpanie Aktywnościami Szkolnymi (BSA) (12 pytań); Wypalenie związane z presją rodziców (BSF) (5 pytań); Niedopasowanie do Wymogów Szkolnych (IIS) (4 pytania); Utrata Zainteresowania Szkołą (LIS) (5 pytań). Badani odpowiadają na 4 – o stopniowej skali Likerta (1 – Zdecydowanie się zgadzam; 4 – Zdecydowanie się nie zgadzam)

Uzyskana w badaniu zgodność wewnętrzną dla całej skali 26 itemów wyniosła  $\alpha = .86$ . Rzetelność mierzona w podskalach (alfa Cronbacha): 0,67 (IIS); 0,81 (BSF); 0,66 (LIS); 0,81 (BSA). Im wyższy wynik w skali tym niższy poziom wypalenia szkolnego.

**Inwentarz poczucia wartości Coopersmitha (CSEI) w adaptacji Z. Juczyńskiego** (2005) wersja B czterostopniowa. Narzędzie łączy się z 24 itemów i służy do pomiaru poczucia własnej wartości rozumianego jako pozytywna ocena samego siebie, wiara w siebie i swoje możliwości oraz pozytywna ocena własnego znaczenia kompetencji i sukcesu. Wyniki w inwentarzu CSEI pozwalają na pomiar ogólnego poziomu poczucia własnej wartości (Ja ogólne) oraz jego czterech wymiarów: Ja rodzinne, Ja towarzyskie, Ja szkolne oraz Ja osobiste. Zgodność wewnętrzną mierzona współczynnikiem *alfa* Cronbacha dla całej skali wynosi 0,89 (Ja ogólne). Rzetelność dla poszczególnych wymiarów poczucia własnej wartości mieści się w przedziale od 0,65 do 0,94 (Juczyński, 2005).

**Ankieta Personalna** (K. Tomaszek, A. Muchacka – Cymerman) dotycząca zmiennych socjodemograficznych tj. płeć, wiek, status socjoekonomiczny oraz

charakterystyk funkcjonowania szkolnego tj. (a) czas poświęcany na naukę w ciągu dnia, (b) subiektywna ocena wypełniania roli ucznia, (c) uzyskiwane wyniki w nauce, (d) uczęszczanie na dodatkowe zajęcia, (e) udział w konkursach i olimpiadach szkolnych. Pytania obejmowały też oceny jakości relacji z rówieśnikami i rodziną.

### **Procedura**

Procedura badania obejmowała uzyskanie zgody od dyrekcji szkół oraz rodziców osób badanych. Badanie przeprowadzono w styczniu 2016 roku. Uczniowie pisemnie odpowiadali na otrzymane na arkuszach pytania. Osoby badane zostały ustnie poinformowane o celu badania i sposobu wykorzystania zebranych danych. Przeciętnie czas wypełniania arkusza wynosił 20 minut. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne.

### **Wyniki**

W celu ukazania poziomu wypalenia w grupie badanych uczniów zastosowana została analiza skupień metodą k średnich. Statystyka ta pozwoliła na wyłonienie 3 grup osób badanych zróżnicowanych pod względem wskaźników syndromu wyczerpania sił. Ukazane różnice między grupami zamieszczono w tabeli 1. Pierwszą grupę tworzą osoby, które uzyskały najniższe wyniki we wszystkich skalach mierzących wypalenie szkolne (N=25). Wynik taki sugeruje, że jest to grupa osób w znacznym stopniu doświadczająca syndromu zmęczenia aktywnościami szkolnymi. Uczniowie z tej grupy zasadniczo nie angażują się w aktywności szkolne. W grupie drugiej uzyskano najwyższe wyniki w skali ESSBS (N = 41). Dane wskazują, że ta grupa gimnazjalistów w najmniejszym stopniu doświadcza wypalenia sił. Uczniowie z tej grupy prezentują pozytywny stosunek do szkoły i aktywnie uczestniczą w życiu szkolnym. W trzeciej grupie uzyskano wyniki sugerujące, że dominującą trudnością nastolatko jest tu realizacja zadań jakie stawia im szkoła i rodzice (najniższe wskaźniki w skali BFF i ISS) (N=26).

Tabela 1. Charakterystyka poziomu wypalenia w badanej grupie uczniów

	Gr. 1. Uczniowie wypaleni (N=25)	Gr. 2. Uczniowie zaangażowani (N=26)		Gr. 3. Uczniowie niedopasowani do wymagań (N=41)			F	p	Post hoc Tuckeya
	M	$\sigma$	M	$\sigma$	M	$\sigma$			
1. Wyczerpanie aktywnościami Szkolnymi (BSA)	22,12	3,100	36,73	3,305	29,61	2,223	172,592	,000	1-2,3;2-3
2. Wypalenie związane z presją rodziców (BFF)	10,72	3,048	13,54	3,036	11,49	2,731	6,595	,002	1-2;2-3
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych (ISS)	9,64	2,871	12,46	2,044	9,93	2,161	11,976	,000	1-2;2-3
4. Utrata zainteresowania szkołą (LIS)	8,12	3,073	13,12	2,455	10,12	2,027	26,681	,000	1-2,3; 2-3

Rys.1. Poziom wypalenia badanej grupie uczniów

W kontekście postawionych hipotez badawczych ważne staje się ukazanie różnic w zakresie poziomu poczucia własnej wartości pomiędzy wyłonionymi grupami. Wyniki analizy wariancji zamieszczono w tabeli 2. Uzyskane dane uprawniają do wniosku, że poczucie własnej wartości osób badanych istotnie różni się w zależności od prezentowanego poziomu wypalenia szkolnego. Uczniowie wypaleni (Gr.1) prezentowali istotnie niższy poziom poczucia własnej wartości i wszystkich jego wymiarów w porównaniu do uczniów zaangażowanych (Gr. 2). Uczniowie niedopasowani (Gr. 3) w porównaniu do uczniów wypalonych odznaczali się zaś wyższym poziomem Ja osobistego. Warto zauważyć, że uczniowie zaangażowani (Gr.2) odznaczali się wyższymi wskaźnikami Ja Towarzyskiego, Ja Szkolnego i Ja ogólnego w porównaniu do uczniów niedopasowanych (Gr.3).

Tabela 2. Różnice w zakresie samooceny w wyróżnionych typach wypalenia

	Gr. 1. Uczniowie wypaleni (N=25)		Gr. 2. Uczniowie zaangażowani (N=26)		Gr. 3. Uczniowie niedopasowani do wymagań (N=41)		F	p	Post hoc Tuckey a
	M	$\sigma$	M	$\Sigma$	M	$\sigma$			
Ja Rodzinne	9,52	4,88	12,73	4,39	10,34	4,53	3,478	,035	1-2
Ja Towarzyskie	8,76	4,78	13,54	2,58	10,51	3,82	10,331	,000	1-2;2-3
Ja Szkolne	7,60	5,03	13,15	3,17	9,46	3,32	14,191	,000	1-2;2-3
Ja osobiste	10,04	4,25	14,08	2,81	12,24	3,10	9,133	,000	1-2,3
Ja ogólne	35,72	14,79	53,15	11,06	42,80	11,38	13,025	,000	1-2;2-3

Dalsze analizy obejmowały sprawdzenie różnic w poziomie wypalenia w zależności od subiektywnej oceny jakości relacji społecznych. W celu porównania grup zastosowano test t studenta. Wyniki analiz zamieszczono w tabeli 3 i 4. W świetle danych osoby gorzej oceniające swoje relacje z kolegami odznaczały się istotnie wyższymi wskaźnikami ogólnego poziomu wypalenia szkolnego oraz niedopasowania do wymogów szkolnych (ISS). Pozostałe wymiary syndromu wyczerpania sił nie różnicowały grup na poziomie istotnym.

Tabela 3. Wypalenie szkolne a subiektywna ocena jakości relacji rówieśniczych

Zmienne (N = 92)	Bardzo dobre relacje z rówieśnikami (N = 58)		Poprawne lub bardzo słabe relacje z rówieśnikami (N=34)		t	P
	M	SD	M	SD		
1. Wyczerpanie aktywnościami Szkolnymi (BSA)	30,17	6,14	28,59	6,08	1,199	0,234
2. Wypalenie związane z presją rodziców (BFF)	12,16	3,05	11,35	3,10	1,209	0,230
3. Niedopasowanie do wymogów szkolnych (ISS)	11,03	2,30	9,76	2,93	2,304	0,024
4. Utrata zainteresowania szkołą (LIS)	10,81	2,99	9,76	3,18	1,582	0,117
Ogólny poziom wypalenia szkolnego (ESSBS)	64,17	11,14	59,47	10,63	1,986	0,05

Dane zamieszczone w tabeli 4 wskazują, że jakość relacji w rodzinie ma istotne znaczenie dla pojawienia się syndromu wypalenia szkolnego (prawie wszystkie różnice są istotne). Uczniowie gorzej oceniający jakość swoich relacji rodzinnych, uzyskali istotnie wyższe wskaźniki ogólnego poziomu wyczerpania sił, jak również wymiarów tj. wyczerpanie aktywnościami szkolnymi, niedopasowania do wymogów szkolnych, utraty zainteresowania szkołą. Brak istotnych różnic między grupami w zakresie wymiaru wypalenia związanego z presją rodziców.

Tabela 4. Wypalenie szkolne a jakość relacji rodzinnych

Zmienne (N = 92)	Bardzo bliskie (47osób)		Poprawne i bardzo słabe (45osoby )		t	p
	M	SD	M	SD		
1.Wyczerpanie aktywnościami Szkolnymi	31,79	5,864	27,29	5,591	3,763	0,0001
2. Wypalenie związane z presją rodziców	12,34	3,038	11,36	3,076	1,545	0,126
3.Niedopasowanie do wymogów szkolnych	11,53	2,135	9,56	2,701	3,902	0,0001
4.Utrata zainteresowania szkołą	11,15	3,014	9,67	3,008	2,360	0,02
Wynik ogólny ESSBS	66,81	11,107	57,87	9,255	4,185	0,0001

W celu określenia siły i kierunku związków między wypaleniem a poczuciem własnej wartości uczniów przeprowadzono analizę korelacji obliczając współczynnik  $r$  Pearsona. Wyniki tej statystyki zamieszczono w tabeli 5. Wszystkie korelacje jakie uzyskano są istotne o dodatnim kierunku od słabej po umiarkowaną siłę związku. Wynik taki wskazuje, że im niższe wskaźniki wypalenia szkolnego tym wyższy poziom poczucia własnej wartości młodzieży.

Tabela 5. Korelacje między wypaleniem a poczuciem własnej wartości uczniów (N = 92)

	Ja Ogólne	Ja Rodzinne	Ja Towarzyskie	Ja Szkolne	Ja Osobiste
BSA	,512***	,318**	,466***	,504***	,421***
BFF	,349***	,492***	,260**	,218*	,264**
ISS	,455***	,285**	,345***	,419***	,378***
LIS	,476***	,252*	,392***	,526***	,384***
ESSBS	,617***	,448***	,518***	,582***	,500***

Legenda: BSA - Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF- Wypalenie związane z presją rodziców; IIS - Niedopasowanie do wymogów szkolnych; LIS - Utrata zainteresowania szkołą; ESSBS - Ogólny poziom wypalenia szkolnego

W dalszej kolejności sprawdzono które zmienne w największym stopniu tłumaczą poziom wypalenia w grupie gimnazjalistów. W krokowej analizie regresji liniowej uwzględniono wszystkie wymiary poczucia własnej wartości, subiektywne oceny jakości relacji społecznych (rówieśniczych i rodzinnych) oraz deklarowane wskaźniki funkcjonowania szkolnego tj. ilość czasu spędzanego na nauce dziennie (odpowiedź na pytanie: Ile czasu poświęcasz na naukę w ciągu dnia?); wypełnianie roli ucznia (odpowiedź na pytanie: Jakim jesteś uczniem?); zmiany w osiągnięciach szkolnych na przestrzeni lat (odpowiedź na pytanie: Napisz jakie są Twoje wyniki w nauce w porównaniu do poprzednich lat ?).

W świetle uzyskanych danych na ogólny poziom wypalenia szkolnego w największym stopniu mają wpływ wymiar poczucia własnej wartości Ja szkolne oraz jakość relacji rodzinnych. Łącznie te zmienne wyjaśniają ok. 43% zmienności wyniku (Skorygowany współczynnik wielokrotnej determinacji  $\Delta R^2 = ,431$ ). Zmienne te w znacznym stopniu wyjaśniają również poziomy: wyczerpania aktywnościami szkolnymi – BSA ( $\Delta R^2 = ,329$ ) oraz utratę zainteresowania aktywnościami szkolnymi – LIS ( $\Delta R^2 = ,269$ ). Parametry uzyskanych równań regresyjnych wskazują, że niższy poziom zadowolenia z realizacji zadań i obowiązków szkolnych (Ja szkolnego) oraz słabsze relacje rodzinne stanowią czynnik ryzyka doświadczania syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów. Dane wskazują, że niedopasowania do wymogów szkolnych – IIS w największym stopniu tłumaczy Ja szkolne, jakość relacji społecznych oraz czas poświęcany na naukę ( $\Delta R^2 = ,312$ ) Wyniki analizy regresji, mającej na celu określenie, które zmienne wpływają na poziom wypalenia związanego z presją rodziców wskazują, że największe znaczenie ma tutaj poczucie zrozumienia i akceptacji przez rodziców (Ja rodzinne). Zmienna ta wyjaśnia ok. 23% zmienności wyniku ( $\Delta R^2 = ,233$ ).

Tabela 6. Predyktory syndromu wypalenia szkolnego w grupie uczniów

Zmienne	Ogólny poziom wypalenia szkolnego		KOMPONENTY WYPALENIA SZKOLNEGO							
			BSA		BFF		IIS		LIS	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Ja R					,492	5,356**				
Ja Sz	,535	6,705**	,461	5,315**			,357	4,060***	,526	5,867**
Rel Rodz	-,3	4,109*	-,3	3,502*			-,3	4,072***		



	28	**	04	**			61			
Czas na naukę							- ,2 35	-2,678**		
R <sup>2</sup> /ΔR <sup>2</sup>	,444/,431		,344/,329		,242/,233		,335/,312		,277/,269	
F dla całego modelu	F=35,518; p=0,0001		F=23,348; p=0,0001		F=28,863; p=0,0001		F=14,775; p=0,0001		F=34,424; p=0,0001	

Legenda: JaR – Ja Rodzinne; Ja Sz – Ja szkolne; Rel Rodz – Jakość relacji rodzinnych; BSA - Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF- Wypalenie związane z presją rodziców; IIS - Niedopasowanie do wymogów szkolnych; LIS - Utrata zainteresowania szkołą; ESSBS - Ogólny poziom wypalenia szkolnego

## Dyskusja

Zasadniczym celem zaprezentowanego projektu badawczego była analiza relacji między poczuciem własnej wartości a wypaleniem uczniów. Przeprowadzone analizy statystyczne potwierdziły w całości większość z postawionych hipotez badawczych. Uzyskane dane wskazują na negatywne związki między samooceną a doświadczaniem wypalenia szkolnego. W badaniach potwierdzono jednocześnie istotne znaczenie poczucia własnej wartości oraz pozytywnych relacji społecznych dla minimalizowania zjawiska wyczerpania sił w grupie uczniów.

Wnioski z badań:

1. Uczniowie doświadczający syndromu wyczerpania sił gorzej oceniają siebie niż uczniowie niewypaleni

Uzyskane wyniki wskazują, że różnice w poziomie poczucia własnej wartości obejmują nie tylko sferę funkcjonowania szkolnego, ale wszystkie wymiary oceny siebie tj. Ja rodzinne, Ja towarzyskie, Ja osobiste (istotne różnice między grupami uczniów wypalonych i zaangażowanych). Doświadczanie syndromu wypalenia szkolnego w obszarze braku dopasowania do stawianych przez rodziców oraz szkołę wymagań wiązało się z niższymi wskaźnikami Ja Towarzyskiego, Ja Szkolnego i Ja ogólnego (istotne różnice między grupą uczniów zaangażowanych i niedopasowanych).

2. Uczniowie wypaleni gorzej oceniają swoje relacje rodzinne i rówieśnicze

Dane jakie uzyskano potwierdziły zakładane zależności. W grupie uczniów gorzej oceniających swoje relacje społeczne (rówieśnicze i rodzinne) odnotowano wyższy poziom ogólnego wypalenia szkolnego i niedopasowania do wymogów szkolnych. Jednocześnie

osoby w swej ocenie mające bardzo słabe lub przeciętne relacje rodzinne odznaczały się wyższymi wskaźnikami wypalenia aktywnościami szkolnymi oraz utraty zainteresowania szkołą. Co ciekawe, badana młodzież mająca odmienne oceny w zakresie jakości relacji rodzinnych, nie różniła się istotnie poziomem wypalenia związanego z presją rodziców. Wydaje się zatem że rodzice w obu grupach prezentowali podobny poziom nacisku na sukcesy szkolne.

3. Niższe poczucie własnej wartości i wszystkie jego wymiary wiążą się z wyższymi wskaźnikami syndromu wypalenia.

Dane jakie uzyskano wskazują, że samoocena ogólna i wszystkie jej obszary wyróżnione przez Coopersmitha tj. Ja rodzinne, Ja osobiste, Ja Towarzyskie i Ja szkolne koreluje na poziomie istotnym z ogólnym poziomem wypalenia szkolnego oraz z wszystkimi jego komponentami tj. wyczerpanie aktywnościami szkolnymi, wypalenie związane z presją rodziców, niedopasowanie do wymogów szkolnych, utrata zainteresowania szkołą. Korelacje są dodatnie<sup>2</sup>, zaś współczynnik  $r$  Pearsona waha się od 0,218 do 0,617.

4. Poczucie własnej wartości w obszarze Ja szkolne oraz jakość relacji rodzinnych to zmienne w największym stopniu tłumaczące poziom wypalenia szkolnego u gimnazjalistów.

Dane jakie uzyskano zasadniczo potwierdziły, że poziom syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów w znacznym stopniu może być wyjaśniany przez poziom zadowolenia i ocenę siebie dokonywaną w obszarze funkcjonowania szkolnego (Ja szkolne). W świetle danych istotne znaczenie dla pojawienia się tego syndromu ma jedynie jakość relacji rodzinnych. Równanie regresji obliczone dla zmiennej niedopasowanie do wymogów szkolnych (IIS) wskazuje, że oprócz wymienionych wcześniej zmiennych wyjaśniających (Ja szkolne, jakość relacji rodzinnych), czynnikiem ryzyka pojawienia się wypalenia w tym obszarze jest krótszy czas poświęcany na naukę (do 1 godziny dziennie). Przeprowadzone analizy wykazały ponadto, że predykatorem wypalenia związanego z presją rodziców jest stopień zrozumienia i akceptacji okazywany przez rodziców dziecku (Ja rodzinne).

W literaturze wskazuje się na trzy warunki dla ukształtowania pozytywnej, adekwatnej samooceny przez nastolatka tj. bezwarunkowa akceptacja dziecka przez rodziców, jasne granice w relacjach z dzieckiem, postawa szacunku i tolerancji wobec inicjatyw dziecka Coopersmith (1967, za: Zbonikowski, 2010). Podobnie Bronnfenbrenner i Morris (2006, za: Martin i in., 2015), jako kluczowe dla prawidłowego rozwoju dziecka, uznają pozytywne stosunki emocjonalne z najbliższym otoczeniem tj. środowiskiem rodzinnym i szkolnym. Również Bardziejewska (2004) nawiązując do teorii rozwoju tożsamości Jamesa Marcii, zauważa, że młodzież w wieku 12 – 14 lat potrzebuje stabilnego środowiska rodzinnego i szkolnego, w którym dorośli wyznaczają granice dziecku, jednocześnie stwarzając mu warunki do bezpiecznego poszukiwania odpowiedzi na najważniejsze pytanie tego etapu rozwoju tj. pytanie o własną tożsamość. Nieprawidłowości w systemie rodzinnym przekładają się na proces dewaluacji wiedzy i uczenia się oraz gorsze

relacje w środowisku szkolnym (Havermans i in., 2014). Dane jakie uzyskano potwierdzają, że w celu zminimalizowania ryzyka pojawienia się wypalenia w grupie uczniów konieczne jest objęcie oddziaływaniami profilaktycznymi, nie tylko samego ucznia, ale również jego środowisko rodzinne. Salmela – Aro i Upadaya (2014) bazując na modelu wymagania zawodowe vs zasoby (JD – R), stworzyły środowiskowy model wypalenia vs zaangażowania szkolnego. Autorki dzielą główne czynniki związane z wypaleniem na trzy kategorie: (1) Zasoby do uczenia się (2) Zasoby osobiste (3) Wymagania odnośnie osiągnięć szkolnych. Badania jakie przeprowadzono potwierdzają istotne znaczenie osobistych zasobów dla przeciwdziałania procesowi wypalenia. W świetle danych pozytywna samoocena stanowi ważny czynnik ochronny przed doświadczaniem przez młodzież gimnazjalną syndromu wyczerpania sił. Jednocześnie należy zauważyć, że inaczej niż w odniesieniu do grupy osób dorosłych na etapie adolescencji młodzież dopiero konsoliduje wiedzę na temat siebie. Towler i Broadfoot (2002) wyróżniają cztery fazy budowania samooceny: porządkowanie wiedzy o sobie; analiza i zrozumienie informacji na temat siebie, właściwa ocena oraz synteza. Dopiero na ostatnim etapie refleksje dotyczące własnej osoby ukierunkowują młodego człowieka do samodzielnego zdobywania nowej wiedzy i wewnętrznej potrzeby uczenia się i wyznaczania nowych celów. Michłowicz i Starowicz (2010) zauważają, że kształtowanie samooceny w grupie uczniów wymaga spełnienia dwóch założeń/warunków. Pierwszy dotyczy ucznia tj. musi on odczuwać potrzebę wiedzy na temat własnych umiejętności szkolnych i tego jak może je zwiększyć. Drugi wiąże się z działaniami nauczyciela tj. musi on potrafić obiektywnie ocenić umiejętności ucznia, zaś przekazując mu informację zwrotną musi uwzględnić oceny ucznia na temat siebie tak, by nie wzbudzić w nim dysonansu demotywuującego do dalszej pracy. Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami psychologii poznawczej percepcja i ocena samego siebie ma decydujące znaczenie dla: sposobu interpretacji i reagowania na zadania (konstruktywny – zadaniowy vs destruktywny – ucieczkowy), jakości relacji interpersonalnych (prospołeczność vs aspołeczność), oceny własnych aktywności podczas realizacji zadania (samoskuteczność, wewnątrzsterowność, poczucie kontroli i efektywność) (Wysocka, Ostafińska – Molik, 2016). Jednocześnie negatywna samoocena jest czynnikiem ryzyka pojawienia się u jednostki nieprawidłowości rozwojowych tj. zaburzenia rozwoju osobowości, trudności w funkcjonowaniu w rolach społecznych, nieprawidłowości funkcjonowania zadaniowego i angażowania się w działania (prorozwojowe vs destrukcyjne rozwojowo działania) (Wysocka, Ostafińska – Molik, 2016; Kupiec, 2014). Warto zauważyć, że w badaniach studentów medycyny studiów doktoranckich większe znaczenie dla powstania syndromu wypalenia miała nie samoocena własnych kompetencji ale poziom stresu i zamartwiania się (Dahlin i in., 2010). Niepewność odnośnie posiadanych kompetencji oraz zamartwianie się studentów własną przyszłością i szansami zatrudnienia stanowiły czynnik ryzyka powstania tego syndromu.

### **Implikacje z badań**

W kontekście oddziaływań profilaktycznych istotne znaczenie w pracy z uczniami wypalonymi należy położyć na modyfikację ich nieadaptacyjnych przekonań na temat siebie. Maslach (1994) wskazuje na konieczność pracy nad akceptacją własnych wad i niedoskonałości, dystansem do własnych problemów, automonitoringiem dotyczącym

własnych negatywnych myśli i emocji oraz tolerancją dla błędów. Ważne wydaje się również wykształcenie przeświadczenia, że porażka nie przekreśla szansy na opanowanie wiedzy. Warto dodać, że w badaniach studentów medycyny studiów doktoranckich większe znaczenie dla powstania syndromu wypalenia miała nie samoocena własnych kompetencji, ale poziom stresu i zamartwiania się (Dahlin i in., 2010). Niepewność odnośnie posiadanych kompetencji oraz zamartwianie się studentów własną przyszłością i szansami zatrudnienia stanowiły czynnik ryzyka powstania tego syndromu. W badaniach Litmanen i in. (2014) wykazano, że uczniowie uczeni metodą problemową (PBL, Problem based learning), pomimo doświadczania symptomów wypalenia, prezentowali wyższy poziom akceptacji siebie, niż ci, których uczono metodami tradycyjnymi – wykład nauczyciela (LBL, lecture based learning). Badacze wskazują, że na niską samoocenę bardziej niż wyczerpanie jednostki wpływa brak osobistego zainteresowania nabywaniem wiedzy. W tym kontekście ważne wydają się wskazania odnośnie kształcenia Dumont'a i in. (2013). Autorzy wymieniają tu: (1) konieczność koncentracji na uczniu i jego potrzebach (nie jedynie na uczeniu jako prymarnym zadaniu szkoły) (2) dobrą organizację pracy klasy (lekcja zawierająca elementy nie tylko wykładu nauczyciela ale również czas na ich kreatywną aktywność, samodzielną eksplorację wiedzy, prezentację własnych przekonań i zainteresowań); (3) dogłębne spersonalizowanie uczenia (uczenie nie tylko skoncentrowane na niwelowaniu różnic w poziomie wiedzy uczniów, ale też uwzględniające indywidualne różnice w zakresie prezentowanych zdolności, poziomu motywacji przy jednoczesnym zapewnieniu dostosowania informacji zwrotnych do ucznia); (4) uczenie włączające i aktywizujące każdego ucznia w klasie (uczenie które nie bazuje tylko na pracy uczniów zdolnych, ale zapewnia możliwość aktywny udział w lekcji wszystkich uczniów, również tych wykluczanych z uwagi na słabsze umiejętności); (5) uczenie przez współpracę uczniów ze sobą ale wykraczającą poza mury szkoły (lekcje uwzględniające nie tylko wiedzę książkową, ale też łączące problemy z życia codziennego społeczności lokalnej).

### **Ograniczenia badania**

Wadą zaprezentowanych wyników badań jest stosunkowo niewielka liczba osób badanych oraz nierównoliczność próby pod względem płci. Jednocześnie pomiar jakości relacji rodzinnych oraz rówieśniczych miał charakter jedynie samoopisowy – odpowiedź na pytania w ankiecie personalnej. Taki sposób oceny jakości relacji wydaje się niewystarczający. Z tej przyczyny ważne wydaje się powtórzenie badań przy zastosowaniu narzędzia pozwalającego ocenić różne rodzaje wsparcia otrzymywanego od osób znaczących. Analizując relacje rodzinne ważne wydaje się ponadto uwzględnienie relacji nastolatka nie tylko do obojga rodziców, ale z wyróżnieniem oddzielnie stosunku do matki i ojca. Przeprowadzony program badawczy nie obejmował ponadto jakości relacji z nauczycielami. W świetle danych ważne jest również uwzględnienie w dalszych badaniach różnych obszarów samooceny tj. samoocena w zakresie wydajności uczenia się i kompetencji meta- uczenia się; ocena siebie w perspektywie temporalnej.

## Przypisy

<sup>2</sup> W skali ESSBS im wyższy wynik osoba uzyskuje tym niższy poziom wypalenia

## Literatura

- Aypay, A. (2011), Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), Spring, 520-527.
- Aypay A. (2012), Secondary School Burnout Scale (SSBS). *Educational Science: Theory & Practice*, 12(2), 782-787.
- Aypay, A. (2017), A Positive Model for Reducing and Preventing School Burnout in High School Students, *EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*, 17(4), 1345-1359.
- Bakiera, L. (2009), *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bakker, A., Van der Zee K. I., Lewig, K. A., Dollard, M. F. (2002), The Relationship Between the Big Five Personality Factors and Burnout: A Study Among Volunteer Counselors, *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 1-19.
- Bardziejewska, M. (2004). Okres dorastania - szanse rozwoju. *Remedium*, 11 (129), 40 – 44.
- Bonafé F. S. S., João Maroco J., Bonini Campos J. A. D. (2014), Predictors of Burnout Syndrome in Dentistry Students. *Psychology, Community & Health*, 3(3), 120–130.
- Çakıra, s., Akçab, F., Fırıncı Kodazc A., Tulgarer S. (2014) The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-Out and Learning Styles, *Procedia - Social and Behavioral Science*,s 114, 654 – 662.
- Corso M.J., Bundick M.J., Quaglia R.J., Haywood D.E., (2013), Where Student, Teacher, and Content Meet: Student Engagement in the Secondary School Classroom. *American Secondary Education* 41(3), 50 – 61.
- Dahlin, M., Joneborg, N., Runeson, B. (2009) Performance-based self-esteem and burnout in a cross-sectional study of medical students, *Medical Teacher*, 29:1, 43-48,
- Dahlin, M., Fjell, J., Runeson, B. (2010), Factors at medical school and work related to exhaustion among physicians in their first postgraduate year, *Nordic Journal of Psychiatry*, 64(6), 402-408.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013), *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Dworkin A. G. (2001), Perspectives on Teacher Burnout and School Reform, *International Education Journal*, 2,2, 69- 78.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J., Hill, A. N. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-121.
- Galanakis, M., Palaiologou, A., Patsi, G., Velegraki, I.-M., Darviri, C. (2016). A Literature Review on the Connection between Stress and Self-Esteem. *Psychology*, 7, 687-694.
- Gómez, L.C.H., Meléndrez Hernández, C. D. E., Vea, B. D. H. (2014). Self-esteem as a modulating variable of professional burnout in General Integral Medicine specialists. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30, 149–159.
- Gündüz, B. (2012), Self-Efficacy and Burnout in Professional School Counselors, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1761-1767.
- Hallsten L, Josephson M, Torgèn M. (2005), *Performance-based self - esteem. A driving force in burnout processes and its assessment*. Stockholm: National Institute for Working Life.
- Juczyński Z. (2005), Inwentarz poczucia własnej wartości – CSEI S. Coopersmitha. w: M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, Lublin: TN KUL, 9 – 21.
- Karłyk-Ćwik, A. (2012). Wypalenie zawodowe pedagogów resocjalizacyjnych a samoocena ich kompetencji zawodowych. W: M. Sekułowicz, M. Oleniacz (red.), *Niesamodzielność: studia z pedagogiki specjalnej* (91–111). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Korczyński, S. (2014), Stres edukacyjny gimnazjalistów, *Rocznik Polsko – Ukraiński*, XIV, 89-110.
- Lewandowska – Kidoń, T., Wosik – Kawala, D. (2009), *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Impuls.
- Litmanen, T., Loyens S. M.M., Sjöbloml, K., Lonka K. (2014), Medical Students' Perceptions of Their Learning Environment, Well-Being and Academic Self-Concept, *Creative Education*, 5, 1856-1868.

- Luo Y., Wang Z, Zhang H., Chem A., Quan S. (2016), The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style, *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. E., Marek, T. E. (1993). *Professional Burnout: recent developments in theory and research*. Washington: Taylor& Francis.
- Mehdinejad, V. (2011). Relations between students' subjective well-being and school burnout. *Journal Plus Education*, 7 (2), 60-72.
- Manomenidis, G., Kafkia, T., Minasidou, E., Tasoulis, Ch., Koutra, S., Kospantsidou, A., Dimitriadou, A. (2017), Is Self-Esteem Actually the Protective Factor of Nursing Burnout? *International Journal of Caring Sciences*, 10, 3, 1348 – 1359.
- Michłowicz, M, Starowicz, Z. (2010), *Rola samooceny w ocenianiu osiągnięć ucznia w opinii wybranej grupy nauczycieli języka polskiego i historii*, Toruń: Materiał pokonferencyjny XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjne, 208 – 2017, [www.ptde.org](http://www.ptde.org)
- Mills, L.B., Huebner, (E.S. 1998), A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36, 103-120.
- Montero-Marín J., Piva Demarzo M. M., , Stapinski L., Gili M, , Garcí'a-Campayo J, (2014), Perceived Stress Latent Factors and the Burnout Subtypes: A Structural Model in Dental Students, *PLOS ONE* , 9, 6, [www.plosone.org](http://www.plosone.org)
- Ogińska – Bulik, N. (2001), Zasoby osobiste jako wyznacznik radzenia sobie ze stresem u dzieci, *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologica*, 5, 83-93.
- Onuoha, U. C. (2015), Evidence of Academic Self Efficacy, Perceived Teacher Support, Age and Gender as Predictors of School Burnout. *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: A Arts & Humanities – Psychology*, 15, 2, 10-17.
- Otero – López, J., Villardefrancos, E., Castro, C. Santiago, M. J. (2014), Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach, *European Journal of Education and Psychology*, 7, 2, 95-106.
- Parker, P. D., Salmela- Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models, *Learning and Individual Differences*, 21 (2), 244-248.
- Poprawa R. (1996), *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, w: G. Dolińska – Zygmunt (red.), *Elementy psychologii zdrowia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 101–136.
- Poraj, G. (2009), Osobowość jako predyktor zawodowego wypalenia się nauczycieli, *Medycyna Pracy*, 60(4), 273–282.
- Rahmati, Z. (2015), The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level Of Self-Efficacy *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49 – 55.
- Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė A., Zukauskienė R. (2014), School burnout and subjective well-being: evidence from crosslagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3254 – 3258.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietkäinen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout? *European Psychologist*, 13, 12–23. doi:10.1027/1016-9040.13.1.12.
- Salmela- Aro, K., Kiuru, M., Leskinen, E., Nurmi, J. E. (2009a). School Burnout Inventory, *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48-57.
- Salmela- Aro K. , Hannu Savolainen H, Holopainen L. (2009b), Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro K., Upadaya K. (2014), School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137–151.
- Sęk, H. (2000), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa: PWN.
- Talik, E. (2011), Specyfika stresu szkolnego i strategii radzenia sobie z nim przez młodzież w okresie dorastania, *Horyzonty Psychologii*, 1, 1, 127-137.
- Tomaszek K. (2015), Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli. w: Kowal S, (red.), *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Wielowymiarowe kompetencje współczesnego nauczyciela*. Tom I. Kraków: Wyd. Uniwersytet Pedagogiczny
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Tucholska S. (2012), Zaangażowanie szkolne uczniów i jego korelaty W: I. Ulfik-Jaworska, A. Gała (red.), *Dalej w tę samą stronę*, 271-281. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Ulu, I.P., Tezer, E., Slaney, R.B. (2012). Investigation of adaptive and maladaptive perfectionism with Turkish Almost Perfect Scale—Revised. *Psychological Reports*, 110(3), 1007–1020.
- Virtanen, T.E., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Kuorelahti, M. (2016), Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8, 2, 136–157.
- Walburg V. (2014), Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33.
- Wang M., Fredricks M., J.A. (2014), The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*, 85, 2, 722–737
- Wang M., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. (2015), The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57 – 65.
- Wilsz J. (2009), *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, tom I, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji – PIB, Radom, 106-115.
- Zbonikowski A. (2010), Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży. w: *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, K. Horszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.). Warszawa: Difin, 13-24.
- Zbonikowski A. (2011), Poczucie własnej wartości dziecka z ograniczeniami rozwoju, *Pedagogika Rodziny*, 1 (3/4), 59-68.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.

## **Samoocena i jakość relacji społecznych jako czynniki chroniące przed syndromem wypalenia szkolnego**

Syndrom wypalenia jest definiowany jako reakcja na doświadczenie chronicznego stresu związanego z doświadczeniem niepowodzeń edukacyjnych przez uczniów pierwotnie mocno zaangażowanych w aktywności szkolne. Zjawisko to prowadzi do psychologicznego dyskomfortu, fizycznego i psychicznego wyczerpania oraz wycofywania się z relacji interpersonalnych. Wypalenie szkolne składa się z trzech komponentów: emocjonalne wyczerpanie, cynizm oraz poczucie nieadekwatności osiągnięć. Negatywne następstwa doświadczanie wypalenia przez uczniów obejmuje nie tylko aktualne funkcjonowanie, ale również przyszłe plany edukacyjne i zawodowe.

**Cel naukowy:** odpowiedź na pytanie czy i jaki związek istnieje między poczuciem własnej wartości, subiektywną oceną relacji rodzinnych i rówieśniczych oraz poziomem wyczerpania sił w grupie gimnazjalistów

**Metody badawcze:** Analizy statystyczne bazowały na wynikach 92 gimnazjalistów w wieku 13 – 15 lat (34 dziewczęta oraz 58 chłopców). W badaniu wykorzystano: Skalę wypalenia szkolnego ESSBS Aypay'a, Kwestionariusz poczucia własnej wartości Coopersmith'a (CSEI) oraz ankietę personalną zawierającą pytania odnośnie funkcjonowania w roli ucznia oraz subiektywnej oceny relacji interpersonalnych.

**Wyniki analizy naukowej:** Wyniki badania wskazują, że młodzież wypalona gorzej ocenia swoje relacje społeczne (rówieśnicze i rodzinne). Uzyskano istotne korelacje między

wskaźnikami poczucia wartości a wypaleniem szkolnym i jego komponentami. Im niższy poziom samooceny tym wyższy poziom wypalenia. Wyniki krokowej regresji liniowej wskazują, że największe znaczenie dla poziomu wypalenia ma samoocena w obszarze Ja szkolne oraz słaba jakość relacji rodzinnych. Zmienne te wyjaśniają łącznie 43% wariacji ogólnego poziomu wypalenia szkolnego.

**Wnioski:** Brak pozytywnej samooceny stanowi istotny predyktor syndromu wypalenia szkolnego, który w dalszej perspektywie doprowadza do obniżenia osiągnięć edukacyjnych młodzieży. Badania potwierdzają, że drugim ważnym czynnikiem ochronnym przed wypaleniem jest jakość relacji społecznych i otrzymywane wsparcie od najbliższych.

**Słowa kluczowe:** adolescencja, wypalenie szkolne, samoocena, relacje interpersonalne, edukacja

### **Self – esteem and quality of relationships as protective factors against school burnout**

School burnout is defined as a reaction to experiencing chronic stress caused by educational failures in a group of previously strongly engaged students. The syndrome leads to psychological discomfort, physical and psychical exhaustion, and withdrawal. School burnout contains three components: emotional exhaustion, cynicism and a feeling of inadequacy. Exhaustion, due to school activities, has a negative impact not only on actual functioning, but also on future educational and occupational plans.

**Aim.** The aim of the study was to examine the associations between school burnout, student-reported self - esteem and the subjective judgments about school performance made by secondary school students.

**Materials and methods.** The study included 92 students aged between 13 to 15 years (34 women and 58 men). Variables were measured by two scales: *Elementary School Students Burnout Scale* by Aypay (ESSBS), the Coopersmith Self-Esteem Inventory (CSEI). Students were also asked some questions about their school performance and family and school relationships.

### **Results**

Higher burnout levels were presented among students who reported a lower quality of relations within their family and school environment. Results indicate a significant correlations between all subscales of CSEI and ESSBS. The lower self – esteem the higher school burnout. A stepwise multiple regression analysis indicated that the most important predictor of global school burnout is school – academic component of self – esteem and poor



family relationships. Those variables explain 43% of the variance in Global School – Burnout level .

### **Conclusion**

Lack of positive self –esteem in education context may be crucial for the process of burnout and in further perspective school low achievement. The study also confirm the importance of social supporting (family) as one of the protective factor of school burnout.

**Key words:** adolescence, school burnout, self-esteem, interpersonal relationships, education,



**Wiesław Partyka**

Katolicki Uniwersytet Lubelski

## **IDEA OPIEKI A WYCHOWANIE NA ZIEMIACH POLSKICH DO KOŃCA XIX WIEKU**

Idea opieki społecznej, będąca wyrazem miłości bliźniego, stanowiła i stanowi jeden z ważniejszych aspektów ludzkich wartości. Przez stulecia wszelkie inicjatywy opiekuńcze miały typowo religijny charakter, opierając się na idei miłosierdzia głoszonej przez judaizm i chrześcijaństwo. Stąd też do XVIII wieku w opiece społecznej operowano często takimi pojęciami, jak: „miłosierdzie”, „dobroczynność”, „działalność charytatywna”. Dopiero w okresie Oświecenia opiekę społeczną zaczęto pojmować jako socjalny obowiązek państwa w stosunku do swoich obywateli (Surdacki, 2015, s. 7), co nie wykluczało dalszego zaangażowania w tę działalność Kościoła czy osób prywatnych. Podobnie w dzisiejszych czasach niesienie pomocy drugiemu człowiekowi nie jest zastrzeżone dla jednej grupy, co więcej, powinno być realizowane przez wszystkie środowiska, jako wyraz solidarności społecznej i odpowiedzialności za drugiego człowieka.

Współcześnie dobroczynność to „działalność społeczna polegająca na udzielaniu materialnej, zdrowotnej i duchowej pomocy potrzebującym, a więc najczęściej chorym, biednym, samotnym, niezaradnym, bezdomnym, ofiarom kataklizmów, więźniom, osobom uciskanym i pozbawionym praw” (Pilch, 2003, s. 703). Nieco szersze znaczenie ma pojęcie opieki społecznej, definiowanej jako „ogół działalności instytucji państwowych, kościelnych, prywatnych lub innych zajmujących się udzielaniem pomocy jednostkom, rodzinom i grupom osób nie mogących samodzielnie zaspokoić swoich elementarnych potrzeb życiowych” (Olechnicki, Załęcki, 2004, s. 145-146).

Na ziemi polskie ideę miłosierdzia chrześcijańskiego przyniosły zakony. Początkowo były to zakony benedyktynów i cystersów, a od przełomu XII/XIII wieku typowe zakony szpitalne, m.in. duchacy, bożogrobcy czy joannici (Surdacki, 2000, s. 543). Umacnianie się chrześcijaństwa, rozbudowa sieci parafialnej oraz rosnące znaczenie miast spowodowały powstawanie i rozwój różnych form opiekuńczych, zarówno instytucjonalnych jak i pozainstytucjonalnych. Zakładano szpitale-przytułki (zakonne, miejskie – prepozytury szpitalne), powstawały bractwa charytatywne, upowszechniały się różne formy jałmużny. Istotne znaczenie dla działalności opiekuńczej miał Sobór Trydencki (1545-1563), który nie tylko podporządkował wszystkie instytucje dobroczynne władzy Kościoła, ale zapoczątkował również rozwój nieznanych dotąd w Polsce przytułków, nazywanych szpitalami parafialnymi. Wszystkie typy szpitali pełniły generalnie funkcję schroniska dla starców, kalek, sierot i ubogich pozbawionych opieki i środków do życia. Generalnie idea opieki nad drugim człowiekiem w okresie przedrozbiorowym opierała się na idei

miłosierdzia chrześcijańskiego i realizowana była głównie przez Kościół<sup>3</sup>. Starano się w ten sposób nie tylko realizować zalecenia ewangeliczne, ale również uwrażliwiać i edukować całe społeczeństwo na potrzeby drugiego człowieka. Z czasem coraz bardziej zauważalna była gotowość niesienia pomocy drugiemu człowiekowi przez ludzi świeckich. Wynikało to przede wszystkim z nakazu religijnego, ale również z uwarunkowań kulturowych. Od średniowiecza w wychowaniu rycerskim kładziono nacisk, obok służby Bogu, panu i kobiecie, na opiekę nad wdowami i sierotami (Litak, 2005, s. 77-78). W okresie staropolskim przykładano dużą wagę do wychowywania młodego pokolenia w poczuciu służby drugiemu człowiekowi i sprawowania nad nim opieki. Staropolska myśl pedagogiczna kładła duży nacisk na wychowanie moralne, które obejmowało wychowanie religijne, obywatelskie i naukę obyczajów (Żołądź-Strzelczyk, 2002, s. 98). Bardzo duże znaczenie w tym procesie wychowania miał przykład, jaki dawali członkowie rodziny i ideały wyniesione z domu rodzinnego (Kurdybacha, 1938, s. 68). Również poradniki dobrego umierania z XVII i XVIII wieku zalecały dzielenie się dobrami doczesnymi z potrzebującymi na chwałę Bożą (Huszał, 1983, s. 123, 125). Kształtowano w ten sposób wrażliwość na potrzeby społeczne i drugiego człowieka oraz postawę gotowości do świadczenia pomocy – zarówno doraźnej, jak i poprzez zakładane w tym celu instytucje. Młode pokolenia wchodząc w dorosłe życie i rozpoczynając działalność publiczną (polityczną, gospodarczą, duszpasterską) czerpały ze wzorców przekazanych im przez wcześniejsze pokolenia. Przedstawiciele wielu rodów magnackich i szlacheckich dawali przykłady, jak należy postępować z poddanymi i jak należy wspierać tych, którzy potrzebowali pomocy. Mnożyły się fundacje dobroczynne, szpitalne, stypendialne, posagowe itp., które nie tylko przynosiły ulgę i pomoc wielu osobom w trudnych sytuacjach życiowych, ale spełniały funkcję wychowawczą dla przyszłych pokoleń, w jaki sposób należy traktować ludzi, dzięki którym często rodziny te budowały swoją fortunę<sup>4</sup>.

Dobroczynność chrześcijańska, będąca w okresie przedrozbiorowym głównym motorem napędowym działalności opiekuńczej, w XIX wieku zaczęła tracić na znaczeniu. Do głosu coraz częściej dochodził czynnik świecki. Kościół nadal starał się realizować swoje powołanie do służby ubogim i potrzebującym kontynuując prowadzenie przytułków parafialnych oraz lecznic (szczególnie zakon bonifratrów i siostry miłosierdzia), jednak nie mógł sprostać potrzebom zwiększającej się liczby ubogich (Markiewiczowa, 2005, s. 51-55). Dodatkowo utrata państwowości i znaczące ograniczenie działalności Kościoła na skutek postępowania władz zaborczych spowodowało, że ciężar odpowiedzialności za ubogą i potrzebującą pomocy część społeczeństwa zaczął przechylać się w stronę ludzi świeckich. Świecki wymiar opieki zyskiwał na znaczeniu również pod wpływem haseł oświeceniowych i zasad głoszonych przez rewolucję francuską. Upowszechniały się wówczas idee solidarności, równości i sprawiedliwości społecznej. Nie tylko głoszono, że każdy człowiek ma prawo do oświaty i opieki społecznej, ale również to, że społeczeństwo ma obowiązek niesienia pomocy „nieszczęśliwym obywatelom” dostarczając im pracy lub zapewniając środki utrzymania, jeżeli nie mogą pracować (art. 21 Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 24 VI 1793 r.) (Senkova-Gluck, 1994, s. 199 i n.). Na fali tych haseł rosło

zaangażowanie świeckich społeczników i reformatorów w pomoc potrzebującym a wiek XIX nazwano stuleciem filantropów (Radwan-Pragłowski, Frysztacki, 1998, s. 197; Barnaś-Baran, 2011, s. 278). Filantropia jako świecka forma dobroczynności wywodzi się z okresu Oświecenia i wyrosła na podłożu humanitaryzmu (Zych, 1999, s. 55). Samo słowo filantropia pojawiając się na dobre w powszechnym użyciu zastąpiło takie dotychczasowe pojęcia, jak dobroczynność i miłosierdzie (Geremek, 1989, s. 213). Filantropia, czyli miłość człowieka, ukierunkowana była na problemy wynikające z niedostatku materialnego i braków moralnych. Istotną rolę w działalności filantropów odgrywało również upowszechnianie edukacji i kultury wśród ludzi ubogich (Barnaś-Baran, 2011, s. 278).

Kolejnym istotnym pojęciem ukształtowanym w XIX wieku i wynikającym również ze zmiany patrzenia na drugiego człowieka był altruizm. Słowo to użyte zostało około 1830 roku przez Augusta Comte'a, francuskiego filozofa, który głosił hasło „żyć dla innych” (Łobocki, 2004, s. 9). Życie dla innych miało przejawiać się przez poświęcenie silniejszych dla słabszych. W obecnym znaczeniu altruizm rozumiany jest jako bezinteresowna troska o drugiego człowieka (Łobocki, 2004, s. 9). Mając na uwadze to, że w dawnej Polsce cały system opieki społecznej budowany był na gruncie chrześcijaństwa, altruizm można również określić jako miłość bliźniego<sup>5</sup>. Altruizm i filantropia w ogólnym znaczeniu stały się praktycznie pojęciami tożsamymi. Chcąc jednak wykazać pewne różnice, można stwierdzić, że filantropia jest formą altruizmu, ale w wymiarze finansowym, natomiast altruizm jest skrajną formą filantropii, kiedy człowiek poświęca nie tylko środki materialne, ale całego siebie, swój czas, zdolności, a nawet zdrowie i życie dla drugiego człowieka. Dlatego też nadal, obok ideologii świeckiej, bardzo istotną rolę w kształtowaniu postaw altruistycznych czy filantropijnych odgrywała religia ze swoim nakazem miłości bliźniego. W XIX wieku znacząca grupa filantropów wspierała wiele inicjatyw dobroczynnych lub też inicjowała powstawanie nowych, na co przeznaczali środki materialne, inni poświęcali nie tylko swoje pieniądze, ale również czas i zdolności, aktywnie działając i pełniąc różnorakie funkcje dla dobra innych ludzi. Byli też tacy, którzy mogli dać tylko siebie lub aż siebie, poświęcając się służbie ubogim, opiece nad sierotami i dziećmi zaniedbanymi wychowawczo czy pielęgnacji chorych. Często było to poświęcenie całkowite, szczególnie w okresach epidemii i kończyło się śmiercią. Taki los spotykał wielu lekarzy, niższy personel szpitalny czy opiekunów w różnych instytucjach, którzy nie opuszczali w trudnych chwilach chorych i podopiecznych. Biorąc pod uwagę samą działalność, nie miało istotnego znaczenia czy wpływała ona z pobudek świeckich czy religijnych<sup>6</sup>. Z jednej strony istotny był sam fakt pomocy potrzebującym, a z drugiej edukacyjne oddziaływanie takiego postępowania, nie tylko na młode pokolenie, ale również na całe społeczeństwo.

Utrata przez Polskę niepodległości nie zahamowała zaangażowania wielu osób w działalność dobroczynną. Nadal miała ona znaczący wpływ na wychowywanie kolejnych pokoleń w poczuciu służby drugiemu człowiekowi. W XIX wieku chorzy i ubodzy często otaczani byli opieką przez ziemiaństwo, co wynikało z wiary, realizacji ideału

wychowawczego i poczucia odpowiedzialności za drugiego człowieka. Działalność taką ilustruje przykład z poł. XIX wieku: „chorzy niezamożni ze wsi i miasta jak to odwiecznym zwyczajem z uczucia chrześcijańskiego obowiązku wypływającego znajdują wszelaką pomoc w właścicielach, a szczególnie ich żonach, które za odziedziczonym przykładem w mniejszych słabościach same, w większych za przywołaniem lekarza własnym kosztem i trudem ratują lud na ich ziemiach osiadły” (APL, KMSGL, sygn. 35, s. 35).

Przytoczony przykład pokazuje również doniosłą rolę kobiet w dziele niesienia pomocy potrzebującym. Przez okres nowożytny, szczególnie żony magnatów, obok życia rodzinnego, starały się angażować w mecenat nad kościołami i działalność charytatywną (Bogucka, 1998, s. 103-104). Również w XIX wieku kobiety ze środowiska ziemiańskiego oraz żony urzędników miejskich stanowiły istotną grupę filantropów, jako inicjatorki i fundatorki wielu dzieł oraz działaczki (opiekunki, kwestarki itp.). Osobisty przykład miał niewątpliwie istotny wkład w wychowanie kolejnych pokoleń w duchu wrażliwości na potrzeby innych ludzi.

Mimo iż w XIX wieku rola Kościoła została znacząco osłabiona przez działania władz zaborczych (likwidacja zakonów, wakaty na stolicach biskupich, przejęcie majątków), to nadal zajmował on istotne miejsce w kształtowaniu postaw moralnych, społecznych czy patriotycznych. Szczególnie w okresach nasilonej germanizacji czy rusyfikacji, a także represji po upadku powstań narodowych, Kościół i wartości, jakie reprezentował, dawały ludziom nadzieję. Parafia razem z działającymi przy niej instytucjami i organizacjami stawała się miejscem, w którym można było mówić po polsku, gdzie podtrzymywano tradycje narodowe, dbano o rozwój religijny oraz moralny i gdzie można było uzyskać wsparcie duchowe i materialne (Horoch, Koprukowniak, Szczygieł, 2001, s. 157-158). Duży wkład w kształtowanie takiej roli parafii wносиło zarówno duchowieństwo, jak również ludzie świeccy, którzy skupiali się w różnych organizacjach o celach dewocyjnych czy charytatywnych. Bractwa czy stowarzyszenia charytatywne skupiały w swoich szeregach mieszczan i ziemian, w tym ludzi bardzo znaczących i pełniących ważne funkcje w społeczeństwie (nauczyciele, przedsiębiorcy, urzędnicy itp.). Religia w tym okresie pełniła ważną funkcję przekazując stabilny i niezawodny system wartości i stając się synonimem i manifestacją polskości (Przegaliński, 2009, s. 297). Prowadzone przez Kościół instytucje opiekuńcze były również miejscem, gdzie dbano nie tylko o zabezpieczenie podstawowych potrzeb bytowych, ale dbano również o przekazywanie wartości moralnych, a dzieci starano się wychowywać w duchu patriotycznym. Władze zaborcze dopatrywały się w działalności społecznej, kazaniach, nabożeństwach i modlitwach niebezpiecznych dla rządu aspektów politycznych, dlatego stosowano różnego rodzaju represje. W zaborze rosyjskim ze szpitali usuwano polskie siostry i polski personel świecki zastępując go siostrami i personelem rosyjskim, wprowadzano do wielu instytucji urzędników rosyjskich, którzy mieli sprawować kontrolę nad ich działalnością, czy wręcz likwidowano te formy działalności, które zdaniem władz były niebezpieczne. Taki los spotkał m.in. kilka bractw religijnych (Partyka, 2016, s. 151-160).

W XIX wieku władze zaborcze znacząco ograniczyły lub wręcz zakazały funkcjonowania wszelkich organizacji i stowarzyszeń o celach oświatowych, kulturalnych czy politycznych, upatrując w nich zagrożenie dla swojej pozycji i ewentualne źródło krzewienia myśli niepodległościowej. Dodatkowo starano się osłabić dążenia

narodowyzwoleńcze społeczeństwa polskiego, pozbawiając go podstaw moralnych, kulturowych, odrywając od tradycji i historii. Praktycznie jedynymi organizacjami, które mogły legalnie działać, oczywiście pod ścisłą kontrolą władz, były organizacje o charakterze dobroczynnym i opiekuńczym. Przyciągały one wielu członków z różnych środowisk, którzy realizując założenia statutowe konkretnych instytucji starali się również poszerzać je m.in. o działalność wychowawczą, dbając o zachowanie tożsamości narodowej poprzez przekazywanie i kultywowanie tradycji, edukowanie w zakresie języka polskiego i historii narodowej. Często działalność na polu opiekuńczym nabierała wręcz rangi działań patriotycznych (Piotrowska-Marchewa, 2004, s. 46). Na szczególną uwagę zasługuje przede wszystkim działalność towarzystw dobroczynności. Były to organizacje społeczno-charytatywne o świeckim charakterze, których celem była walka z ubóstwem i żebractwem, ale również troska o dzieci, szczególnie te pozbawione opieki, edukacja i opieka zdrowotna<sup>7</sup>.

Władze zaborcze widząc skalę zaangażowania społeczeństwa polskiego w działalność opiekuńczą i rosnące poczucie wspólnoty oraz odpowiedzialności za innych ludzi starały się wszelkimi sposobami ją ograniczyć. Po upadku powstania styczniowego Królestwo Polskie straciło samorząd, wprowadzono obowiązkowy język rosyjski do dokumentacji instytucji opiekuńczych i szpitali, a chcąc wywrzeć większy nacisk na Kościół od 1869 roku wszelka korespondencja biskupa z władzami świeckimi miała się odbywać również w tym języku. Zaostrzenie tego kursu nastąpiło od 1894 roku, kiedy to na mocy carskiego postanowienia z 16 XII 1893 roku wszystkie pisma wychodzące od duchowieństwa, w tym również korespondencja biskupa z duchowieństwem i wiernymi, które dotychczas mogły odbywać się w języku polskim, musiały być pisane po rosyjsku (Lewalski, 2008, s. 106). Wszystkie instytucje poddane zostały pod bezpośrednią zwierzchność urzędów centralnych w Petersburgu, co znacząco utrudniło ich funkcjonowanie. Działania te miały na celu stłumić wszelkie poczynania, które mogły doprowadzić do zorganizowania się i wzmocnienia polskiego społeczeństwa.

Istotny aspekt wychowawczy miały również zmiany zachodzące w opiece nad chorymi na przestrzeni XIX stulecia, a przede wszystkim kształtowanie się nowoczesnej opieki medycznej. Brak dbałości o higienę, styl życia, często trudne warunki bytowe, słaby stan wiedzy medycznej były przyczyną wielu epidemii i dużej śmiertelności, szczególnie wśród najuboższych warstw społecznych. Przemiany dotychczasowych szpitali-przytułków w lecznice i powstawanie nowych placówek medycznych przyniosło nie tylko wzrost poziomu opieki nad chorymi, ale również potrzebę edukacji zdrowotnej (Mazur, 1998, 2008). Duże znaczenie w przełamywaniu lęku przed lekarzami i szpitalem miały uruchamiane przy tych placówkach ambulatoria. Na łamach prasy lokalnej zachęcano do

korzystania z tej formy pomocy, tym bardziej że była ona darmowa (Gazeta, 1876, s. 3). Sprawilo to, że lęk przed szpitalami zaczynał powoli ustępować i nie traktowano ich już jako ostatniego etapu przed śmiercią. O ile w początkach XIX wieku z usług ambulatoriów korzystało rocznie po kilkadziesiąt osób, to już pod koniec tego stulecia często było to kilka tysięcy chorych lub potrzebujących porady lekarskiej. Dzięki tej formie działalności możliwe było wprowadzanie elementów edukacji zdrowotnej, szczególnie wśród najuboższych warstw społecznych. Dodatkowo wiele osób oprócz pomocy czy porady otrzymywało darmowe lekarstwa. Kształtowanie postaw prozdrowotnych, m.in. dbałość o higienę, walka z szerzącymi się chorobami wenerycznymi, podobnie jak dbałość o rozwój moralny, duchowy czy intelektualny, miało istotny wpływ nie tylko na budowanie wspólnoty, ale również na całościową kondycję polskiego społeczeństwa, które przez ponad sto lat niewoli zachowało swoją tożsamość narodową i przywiązanie do tradycji.

Warto zauważyć, że z większością istotnych inicjatyw filantropijnych, szczególnie z I poł. XIX wieku występowało w środowisku miejskim (Piotrowska-Marchewa, 2004, s. 30-31). Na wsiach praktycznie do końca XIX wieku funkcjonował jeszcze tradycyjny, przedrozbiorowy model opieki, polegający na prowadzeniu przytułków parafialnych przez duchowieństwo, przy wsparciu finansowym osób świeckich, przeważnie właścicieli dóbr. W miastach coraz większą rolę, również w działalności dobroczynnej, zaczynała odgrywać nowa warstwa społeczna, czyli burżuazja, w skład której wchodziła urzędnicy, lekarze, nauczyciele, przedsiębiorcy. To oni byli inicjatorami wielu przedsięwzięć filantropijnych, w dużej mierze je finansowali oraz udzielali się w nich osobiście jako prezesi, opiekunowie, administratorzy. Przy ścisłej współpracy ze środowiskiem ziemiańskim doprowadzili do powstania wielu instytucji o charakterze dobroczynnym, ale również i szpitali-lecznic. Władza państwowa praktycznie w ogóle nie wychodziła z inicjatywą tworzenia nowych instytucji, natomiast nad każdą powstałą roztaczała ścisłą kontrolę. Wobec tego praktycznie do I wojny światowej placówki dobroczynne i szpitale działały praktycznie dzięki inicjatywie prywatnej (Urbanek, 2001, s. 189). Szczególnie zasłużone w działalności filantropijnej środowiska to przede wszystkim ziemianstwo i urzędnicy. Ziemianie kultywując tradycję swoich przodków starali się nieść pomoc zarówno mieszkańcom ich dóbr, ale również aktywnie wspierali materialnie powstawanie i działalność już istniejących placówek. Urzędnicy sprawujący różne funkcje zarówno w samorządzie lokalnym, jak też stojący na czele różnych ministerstw czy urzędów niższej rangi stwarzali z jednej strony odpowiednie warunki umożliwiające rozwój działalności opiekuńczej, a z drugiej często sami stawali na czele wielu instytucji pełniąc funkcje prezesów czy członków rad opiekuńczych. Obok tych dwóch wymienionych grup istotny wkład w rozwój i funkcjonowanie instytucji opiekuńczych i leczniczych miało wiele innych osób. Wywodzili się oni z różnych środowisk. Byli wśród nich nauczyciele, ludzie kultury, ale również zwykli obywatele. To właśnie ich zaangażowanie w taką działalność sprawiło, że wykształcił się model obywatela-społecznika, dla którego często dobro drugiego człowieka utożsamiane było z dobrem całego narodu. Barbara Smolinska-Theiss (1994, s. 3), pisząc o źródłach pracy socjalnej, zaznaczyła, że właśnie jednym z nich było „miłosierdzie i pomoc bliźniemu w potrzebie”. To właśnie działalność związana z opieką nad osobami potrzebującymi (sieroty, starcy, opuszczeni, chorzy) była i jest elementem pracy socjalnej, a historia pracy



społecznej, zdaniem Heleny Radlińskiej, jest jednym z głównych działów pedagogiki społecznej (Szatur-Jaworska, 2003, s. 108-109).

### Podsumowanie

Ze względu na uniwersalny charakter filantropii i altruizmu należy je propagować w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą (Łobocki, 2004, s. 35). W myśl zasady „słowa uczą, a przykłady pociągają”, chcąc wychować młode pokolenie w duchu wrażliwości na drugiego człowieka i jego potrzeby, należy nie tylko dawać samemu dobry przykład, ale również szukać i wskazywać godne naśladowania przykłady z historii. Na znaczenie dobrego przykładu zwracają uwagę różne środowiska – zwłaszcza psychologowie i pedagodzy – nazywając to metodą modelowania, uczeniem przez obserwację lub uczeniem się zastępczym (Arska-Kryłowska, 1982, s. 11 i n.). Można i należy wskazywać przykłady wielkich ludzi, jak chociażby św. Brat Albert, Janusz Korczak czy Matka Teresa, ale nie należy zapominać również o mniej znanych osobach czy grupach społecznych, dla których warunkiem istnienia wspólnoty był świat określonych wartości i tradycji.

### Przypisy

<sup>3</sup>Więcej na temat działalności dobroczynnej Kościoła, zob. Glemma, 1947; Śmidoda, 1948; Wójcik, 1949; Dola, 1972, 1974.

<sup>4</sup>Więcej na ten temat zob. Partyka, 2008, s. 15-26 i n.

<sup>5</sup>Łobocki (2004, s. 59-64) wskazuje zarówno na różnice i podobieństwa między altruizmem i miłością bliźniego.

<sup>6</sup>Szerzej na temat terminologii i źródeł XIX-wiecznej filantropii zob. Piotrowska-Marchewa, 2004, s. 73-83.

<sup>7</sup>Na temat działalności towarzystw dobroczynności zob. Kępski, 1990, 1993.

### Literatura

„Gazeta Lubelska”, 1876, nr 8

Archiwum Państwowe w Lublinie (APL), Kancelaria Marszałka Szlachty Guberni Lubelskiej (KMSGL), sygn. 35, *Acta dotyczące się zaprowadzenia i budowy szpitala w Hrubieszowie 1849-1858*

Arska-Kryłowska B. (1982): *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa

Barnaś-Baran E. (2011): *Dobroczynny nurt opieki, wychowania i kształcenia dzieci i młodzieży w Galicji – stan badań*. W: A. Kawalec, W. Wierzbieniec, L. Zaskilniak (red.): *Galicja 1772-1918. Problemy metodologiczne, stan i potrzeby badań*, t. 1. Wyd. Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

Bogucka M. (1998): *Białogłowa w dawnej Polsce. Kobieta w społeczeństwie polskim XVI-XVIII wieku na tle porównawczym*. Wyd. Trio, Warszawa

Dola K. (1972): *Szpitala w średniowiecznej Polsce pod zarządem kościelnym*. W: *Studia i Materiały*, Rzym

Dola K. (1974): *Opieka społeczna Kościoła*. W: B. Kumor, Z. Obertyński (red.): *Historia Kościoła w Polsce*, t. 1, cz. 2. Wyd. Pallottinum, Poznań-Warszawa

Geremek B. (1989): *Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia*, Wyd. Czytelnik, Warszawa

- Glemma T. (1947): *Z dziejów miłosierdzia chrześcijańskiego w Polsce*. Wyd. Caritas, Kraków
- Horoch E., Koprukowniak A., Szczygieł R. (2001): *Dzieje Parczewa 1401-2001*. Wyd. Urząd Miasta i Gminy Parczew, Parczew-Lublin
- Huszał G. (1983): *Przygotowanie do śmierci w XVII w.* „Roczniki Humanistyczne”, 31, z. 2
- Kępski C. (1990): *Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności (1815-1952)*. Wyd. UMCS, Lublin
- Kępski C. (1993): *Towarzystwa dobroczynności w Królestwie Polskim (1815-1914)*. Wyd. UMCS, Lublin
- Kurdybacha Ł. (1938): *Staropolski ideał wychowawczy*. Wyd. Skł. Gł. w Księg. A. Krawczyńskiego, Lwów
- Lewalski K. (2008): *Kościół rzymskokatolicki a władze carskie w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Wyd. Uniwersytet Gdański, Gdańsk
- Litak S. (2005): *Historia wychowania*. Wyd. WAM, Kraków
- Łobocki M. (2004): *Altruizm a wychowanie*. Wyd. UMCS, Lublin
- Markiewiczowa H. (2005): *Charytatywna działalność duchowieństwa na ziemiach polskich pod zaborami*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7
- Mazur E. (1998): *Zmiana funkcji szpitala w XIX wieku (na przykładzie szpitali warszawskich)*. W: M. Dąbrowska, J. Kruppé (red.): *Szpitalnictwo w dawnej Polsce*. Wyd. Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa
- Mazur E. (2008): *Szpitalnictwo w Królestwie Polskim w XIX wieku*. Wyd. Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa
- Olechnicki K., Załęcki P. (1999): *Słownik socjologiczny*, Wyd. Graffiti BC, Toruń
- Partyka W. (2008): *Opieka społeczna w Ordynacji Zamojskiej w XVII-XVIII wieku*. Wyd. TN KUL, Lublin
- Partyka W. (2016): *Likwidacja bractw religijnych w Lublinie w 2 połowie XIX wieku*. „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne”, 106
- Pilch T. (red.) (2003): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1. Wyd. Żak, Warszawa
- Piotrowska-Marchewa M. (2004): *Nędzarze i filantropi. Problem ubóstwa w polskiej opinii publicznej w latach 1815-1863*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Przeźgaliński A. (2009): *Spoleczna działalność ziemiaństwa lubelskiego w latach 1864-1914*. Wyd. Werset, Lublin
- Radwan-Pragłowski J., Frysztański K. (1998): *Spoleczne dzieje pomocy człowiekowi: od filantropii greckiej do pracy socjalnej*. Wyd. „Śląsk”, Katowice
- Senkowa-Gluck M. (1994): *Życie po rewolucji. Przemiany mentalności i obyczaju w napoleońskiej Francji*. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa
- Smolińska-Theiss B. (1994): *Źródła do pracy socjalnej. Od chrześcijańskiego miłosierdzia do liberalnej demokracji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5
- Surdacki M. (2000): *Ustrój polskich szpitali potrydenckich*. „Roczniki Humanistyczne”, 48, z. 2
- Surdacki M. (2015): *Opieka społeczna w Polsce do końca XVIII wieku*. Wyd. TN KUL, Lublin
- Szatur-Jaworska B. (2003): *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.): *Pedagogika społeczna*. Wyd. Żak, Warszawa
- Śmidoda F. (1948): *Szpitalnictwo Polski przedrozbiorowej w opiece Kościoła*. „Caritas”, nr 4
- Urbanek B. (2001): *Idea opieki nad chorymi na ziemiach polskich w latach 1809-1914*. Wyd. Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław
- Wójcik W. (1949): *Z dziejów kościelnego szpitalnictwa. Archidiaconat sandomierski*. „Ateneum Kapłańskie”, 41, z. 51
- Zych A. (1999): *Dobroczynność*. W: D. Lalak, T. Pilch (red.): *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wyd. Żak, Warszawa
- Żołądź-Strzelczyk D. (2002): *Wychowanie dziecka w świetle staropolskiej teorii pedagogicznej*. W: M. Dąbrowska, A. Klonder (red.): *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce, cz. 1: Od średniowiecza do wieku XVIII*. Wyd. Instytut Archeologii i Etnologii PAN, Warszawa

## **Idea opieki a wychowanie na ziemiach polskich do końca XIX wieku**

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie działalności dobroczynnej w procesie wychowania. Działalność ta prowadzona przez dłuższy czas przez Kościół opierała się na ewangelicznym nakazie miłości bliźniego i miała typowo religijny charakter. Z czasem, szczególnie pod wpływem idei oświeceniowych, zaczęła w coraz większym stopniu angażować ludzi świeckich. W okresie rozbiorów organizacje opiekuńcze nie tylko zapewniały pomoc ludziom w potrzebie, ale miały również dużo szersze znaczenie. Angażowanie się ludzi z różnych środowisk w pomoc drugiemu człowiekowi budowało poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za innych, w oparciu o pewien system wartości. Działalność społeczna i opiekuńcza w dawnych czasach, stała się podstawą rozwoju takich dziedzin jak praca socjalna czy pedagogika społeczna. Dziś również należy sięgać do historii opieki społecznej szukając tam wzorów do naśladowania i wykorzystywać je zarówno w kształceniu przyszłych pedagogów, jak również w procesie wychowania młodego pokolenia w duchu wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka.

**Słowa kluczowe:** opieka społeczna, pomoc, filantropia, wychowanie, Kościół, historia

## **The concept of care and the education on Polish lands until the late 19<sup>th</sup> century**

This paper draws attention to the importance of charity in education. Charity in which the Church was long engaged is rooted in the Biblical commandment of brotherly love and its nature is typically religious. Over time, especially under the influence of the Enlightenment ideals, this concept increasingly engaged lay people. At the time of the Partitions of Poland, charities not only helped people in need, but their significance was much deeper. The fact that people of different backgrounds were engaged in helping others gave a sense of community and responsibility for others in line with a certain system of values. Volunteering and care in the past became a kind of fundamental for social work or social pedagogy. Today, the history of social care should be referred to find best practices to follow while training future teachers and educating young generations to make them sensitive to others' needs.

**Keywords:** social care, aid, philanthropy, education, Church, history



**Sylwester Bębas**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **SKUTKI UWIĘZIENIA CZŁONKA RODZINY I ZNACZENIE RODZINY DLA WIEZIENNEGO FUNKCJONOWANIA OSADZONYCH ORAZ ICH RESOCJALIZACJI I READAPTACJI**

### **Wprowadzenie**

Analiza literatury pozwala sformułować wniosek, że pogłębione badania dotyczące znaczenie i roli rodziny w życiu osób pozbawionych wolności są relatywnie rzadko podejmowane przez polskich naukowców. Niedostatek rodzimych, realizowanych długofalowo i odpowiednio pogłębianych badań dotyczących rodzin więźniów zaskakuje, ponieważ jest to problematyka zasługująca na uwagę przede wszystkim z kilku powodów.

Rodzina jest najczęściej spotykaną grupą, w którą ludzie angażują się całościowo, głęboko, trwale i jak wszystkie grupy pierwotne winna stać się źródłem elementarnych związków społecznych oraz ideałów moralnych. Socjologowie i psycholodzy wskazują dodatnią korelację zachodzącą pomiędzy życiem rodzinnym a zdrowiem psychicznym jednostek. (Majkowski, 1999, s. 32-33). Życie rodzinne nie chroni przed problemami społecznymi, ale może stanowić istotne oparcie w przewyciężaniu tych problemów.

Rodzina należy do środowiska, które daje jednostce możliwość wszechstronnego rozwoju, zaspokajania różnorodnych potrzeb, a także wprowadzania go w świat wartości i norm społecznych. Utożsamiając się z nią, człowiek przejmuje i staje się współtwórcą prezentowanych w rodzinie poglądów, postaw, wzorów zachowań i postępowania. Jednostka w trudnych, kryzysowych momentach często szuka kontaktu i wsparcia u boku najbliższych. (Wolińska, 2016, s. 62). Rodzina daje poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa, przynależności oraz nadaje sens życiu.

Sprawnie funkcjonująca rodzina nie tylko będzie dla więźnia oparciem podczas odbywania przez niego kary, ale też może motywować go do pracy nad sobą i pomagać mu w pokonywaniu kryzysów związanych z izolacją społeczną. (Mazur, 2005, s. 189-201; Flanagan, 1981, s. 201-222; Cochran, Mears, 2013, s. 252-261; Muskała, 2006; Machel, 2014, s. 45-57; Kowalczyk, Adamowska, 2015, s. 237-248).

Uwięzienie i separacja jednego z członków znacząco modyfikuje relacje wewnątrzrodzinne, oraz wpływa na kondycję materialną i pozycję społeczną rodziny, ponadto zmienia jej jakość, a to właśnie w rodzinie prokreacji lokuje się najpoważniejsze

czynniki życia sprzyjające niepowrotności do przestępczości i więzienia. (Codd, 2005; Lee, Porter, Comfort, 2014, s. 44–73; Burnett, 2004, s. 152–180; Halsey, Deegan, 2012, s. 338–367).

W obrębie analiz dotyczących rodzin analizowane są urazy psychologiczne towarzyszące uwięzieniu rodzica, długoterminowe konsekwencje dla rozwoju dzieci i młodzieży oraz swoiste koszty kontaktu z wymiarem sprawiedliwości, jakie ponoszą osoby bliskie skazanym. Podejmowane są także analizy problemów dorosłych członków rodzin najczęściej w kontekście różnych wymiarów organizacji i przebiegu kary pozbawienia wolności np. odwiedzin, troski o kondycję psychiczną skazanego partnera. (Ferraro, Johson, Jorgensen, Bolton, 1983, s. 575-591; Carlson, Cervera, 1992; Wright, Seymour, 2000; Murray, Farrington, Sekol, 2012, s. 175-210; Lowenstein, 1986, s. 79-85).

Osadzenie członka rodziny (męża, starszego syna, matki) w więzieniu powoduje stres. Potęgowany jest on zarówno bodźcami zewnętrznymi jak i wewnętrznymi. Odczuwany jest on zarówno przez skazanego jak i członków jego rodziny. Następuje praktyczne rozbitcie rodziny, pojawia się bezradność, utrata poczucia bezpieczeństwa. Dla członków rodziny oznacza to pojawienie się obciążeń organizacyjnych, fizycznych, materialnych, społecznych i psychicznych.

W artykule przedstawiony zostanie stan wiedzy dotyczący skutków uwięzienia członka rodziny oraz znaczenie rodziny dla więziennego funkcjonowania osadzonych oraz ich resocjalizacji i readaptacji. Jak wygląda sytuacja życiowa rodzin osób pozbawionych wolności? Z jakimi problemami borykają się rodziny skazanych na karę pozbawienia wolności? Czy nieobecność męża/partnera obniża materialny poziom życia rodziny? Jaka jest trwałość i jakość więzi rodziny ze skazanym? Jaka jest rola rodziny w resocjalizacji, reintegracji i readaptacji byłego więźnia? Celem opracowania będzie próba odpowiedzi na te pytania dzięki pogłębionej analizie najważniejszych badań poświęconych tej problematyce. Zanim jednak podjęta zostanie analiza doniesień naukowych poświęconych skutkom uwięzienia członka rodziny oraz znaczenie rodziny dla więziennego funkcjonowania osadzonych oraz ich resocjalizacji i readaptacji przeanalizowany zostanie negatywny wpływ uwięzienia na członków rodziny.

### **Negatywny wpływ uwięzienia na członków rodziny**

Dotychczasowe badania dość jednoznacznie wskazują że izolacja penitencjarna ma zdecydowanie negatywny wpływ na sytuację rodziny. (Hagan, Dinovitzer, 1999, s. 121-126). Uwięzienie jest bez wątpienia przyczyną wielu problemów, tak w aspekcie funkcjonowania społecznego, psychicznego czy ekonomicznego rodziny jako całości, jak i w perspektywie poszczególnych jej członków.

Uwięzienie członka rodziny zakłóca wzajemne stosunki w rodzinie, zmienia układ wsparcia, nakłada nowe obowiązki nie tylko na członków grupy rodzinnej, ale także na instytucje pomocowe czy edukacyjne. Izolacja od rodzica wpływa na dobrostan emocjonalny, psychologiczny, rozwojowy, finansowy i społeczny dziecka. W kontekście funkcjonowania rodziny skutki pozbawienia wolności jednego z jej członków, mogą mieć dla dziecka poważne konsekwencje takie jak: wstyd, niskie poczucie własnej wartości,

społeczne piętno, utratę wsparcia finansowego, osłabienie więzi z uwięzionym rodzicem, zmiany w strukturze rodziny, redukcję aspiracji szkolnych. Stwierdzono również pogorszenie się zachowania dziecka w okresie uwięzienia rodzica. (Hagan, 1996, s. 19-28; Kampfner, 1995, s. 89-100). Często obserwuje się u dzieci regresję w rozwoju także negatywne zmiany w zachowaniu, które są skutkiem zmagania się z takimi uczuciami, jak niepokój, smutek i żal, poczucie osamotnienia, poczucie winy i niepewności jutra.

Badania dowodzą, że izolacja więzienna znacząco wpływa na zachowanie skazanego, ale wpływa także na osoby bliskie i krewnych, którzy mają doświadczenia wieloletniego i systematycznego kontaktu z instytucją penitencjarną z powodu silnych relacji, w jakich pozostają z osobami uwięzionymi. Zjawisko to określa się mianem „efektywnego współuwięzienia” (*secondarily prisonized*) i jest rodzajem specyficznego naznaczenia rodziny więźnia przez więzienie, nie tylko w trakcie bezpośredniego kontaktu z instytucją, ale również w jej życiu codziennym. (Arditti, 2003, s. 115-138; Breen, 2008, s. 19-24). Czyli mamy do czynienia z problemem destrukcyjnego wpływu, jaki wywiera na osoby najbliższe skazanym kontakt z instytucją penitencjarną. Rodziny więźniów doświadczają praktyk degradacyjnych, na które są narażone i w jakich doświadczają podejmując starania na rzecz utrzymania pozytywnych i regularnych więzi z osadzonym.

Jest to także sytuacja przenikania więzienia w codzienność rodziny poprzez konieczność podporządkowania organizacji jej życia procedurom instytucji penitencjarnych i podleganie nadzorowi władz jednostek penitencjarnych (podejmowanie starań o odwiedzinę, przygotowywanie paczek zgodnie z przepisami, narzucana reglamentacja produktów przekazywanych więźniowi, oczekiwanie na telefon od skazanego w wyznaczonych przez regulamin więzienia porach dnia itp.). Pojawia się utratą poczucia kontroli nad swoim życiem przez członków rodziny pozostających w stałych relacjach z osobami skazanymi. (Dixey, Woodall, 2012, s. 29-47). Związane jest to ze swoistym ograniczeniem ich wolności przez instytucje penitencjarne co prowadzi do pojawienia się negatywnych uczuć takich jak: upokorzenie, strach, nieufność, bezradność.

W konsekwencji dochodzi bowiem do znaczącego spadku zaufania wobec instytucji w ogóle, a także znacząco obniża się aktywność obywatelska członków rodzin osób skazanych. Doświadczenie wstydu, niemocy i bezradności w trakcie wielokrotnych kontaktów z instytucjami penitencjarnymi rodzi takie problemy, jak niska wiara we własną sprawczość i możliwość wywierania wpływu, poczucie zinstytucjonalizowania swoich problemów, a nawet upublicznienia życia intymnego. (Comfort, 2003, s. 77-107; Bailey, 2011). Okazuje się, że przystosowanie się rodziny do sytuacji uwięzienia jednego jej członka potrafi zepchnąć ją na margines, wykluczyć z aktywnego życia społecznego a nawet wywołać lub utrwać nierówności społeczne.

Dla rodziny osoby pozbawionej wolności znaczącym problemem może być borykanie się ze stygmatyzacją i marginalizacją. Więzienie jest piętnem, które ciąży tak nad jednostką która popełniła przestępstwo, jak również nad osobami z nią związanymi. Stygmatyzacja dotyka całej rodziny często jest przenoszona także na dzieci. W wielu wypadkach zachowania agresywne czy aspołeczne są formą reakcji na negatywne komunikaty płynące ze środowiska zewnętrznego w postaci dokuczliwych komentarzy innych dzieci czy ograniczeniach w kontaktach tworzonych przez dorosłych. (Siemaszko, 1993, s. 295-296). Negatywne reakcje często prowadzą do ograniczenia kontaktów z uwięzionym, ukrywania

faktu pobytu w więzieniu lub nawet zmiany miejsca zamieszkania. (Marchel-Kosiorek, 2010, s. 161; Kasprówicz, Giernacka, 2010, s. 209-210). U dzieci pozbawienie pełnej opieki rodzicielskiej powoduje zaburzenia w zachowaniu, skłonność do ujawniania zachowań ryzykownych, zwiększenia prawdopodobieństwa powielania przestępczych wzorców rodzicielskich. (Marczak, 2012, s. 243; Hołyst, 2011, s. 161). Uwięzienie członka rodziny powoduje zatem diametralną zmianę nie tylko sytuacji społecznej ale i ekonomicznej rodziny.

Rodziny skazanych tracą wiarygodność w środowisku lokalnym i doświadczają specyficznego wykluczenia społecznego, które w odniesieniu do nich oznacza pozbawianie ich prawa do przeżywania rozłąki z przestępczym mężem. Otoczenie nie przejawia zrozumienia dla przejawianego bólu z powodu straty bliskiego członka rodziny powodowanej jego uwięzieniem, a wręcz negatywnie reaguje na wszelkie formy ekspresji emocji będących konsekwencją tego rodzaju separacji. (Austin, 2004, s. 173-192; Arditti, 2003, s. 115-138; Arditti, 2005, s. 251-260). To sprawia, że wiele rodzin ukrywa pobyt swojego bliskiego w zakładzie karnym.

Uwięzienie ma także często poważne konsekwencje finansowe, pogłębiając zwykle niekorzystną sytuację rodziny. Codzienne utrzymanie rodziny staje się trudniejsze nie tylko ze względu na utratę dochodów co prawda często nieregularnych i skąpych uwięzionego rodzica, ale również w związku z koniecznością opłacania kosztów sądowych, wynagradzania prawników czy podróży na widzenia. Paradoksalnie, mimo wyraźnego pogorszenia statusu materialnego, rodziny wspierają finansowo i rzeczowo więźniów. Efektem takiego stanu rzeczy jest konieczność podjęcia dodatkowej pracy przez rodzica pozostającego na wolności lub przeniesienie części obowiązków zapewnienia bytu rodzinie na dzieci. Podejmują one prace dorywcze lub chcą umożliwić pracę drugiemu rodzicowi, opiekują się młodszym rodzeństwem. (Szymanowska, 2003, s. 107-110; Muskała, 2006, s. 93; Matysiak - Błaszczuk, 2007, s. 271; Moerings, 1992, s. 239-259). Uwięzienie dorosłego członka rodziny, powoduje zatem reorganizację pełnionych ról oraz zmianę układu pozycji społecznych w jej obrębie.

W pierwszym okresie, po uwięzieniu członka rodziny, kobiety główną uwagę i energię koncentrują na pokonywaniu bieżących problemów towarzyszących nowej sytuacji (kwestie finansowe, organizacja opieki nad dziećmi itp.). Biorąc pod uwagę doświadczenia negatywnej reakcji ze strony otoczenia, to największy ciężar piętna „żony kryminalisty” odczuwają w kontaktach z przedstawicielami wymiaru sprawiedliwości i instytucji penitencjarnych, czyli w miejscach, w których ich status „formalizował się”. (Fishman, 1995, s. 148-154). Czyli dochodzi do procesu wielowymiarowej stygmatyzacji rodzin skazanych.

Badania pokazują, że doświadczenie bólu przez dziecko, gdy rodzic jest uwięziony może być podobny do tego, gdy ktoś umiera. Stwierdzono, że 80% badanych rodzin wykazywały u ich dzieci tendencję do doświadczenia separacji od swoich ojców jako rodzaj utraty bliskiej osoby, zwłaszcza w początkowych etapach pozbawienia wolności. (Noble, 1995, s. 67-81). Uwięzienie rodzica wpływa zatem bardzo destrukcyjnie na dzieci, zmieniając model rodziny, do którego dziecko musi się przyzwyczaić. Dla dziecka pozbawienie wolności rodzica oznacza utratę ważnej i znaczącej osoby w jego życiu.



Ponadto u dzieci uwięzionych ojców pojawiają się negatywne stany emocjonalne a nawet zaburzenia emocjonalne takie jak: smutek, stany lękowe, niska samoocena, depresja, moczenie nocne, zaburzenia snu, brak poczucia sensu życia, brak łaknienia, poczucie winy, labilność emocjonalna, nerwice. (Sakowicz, 1987, s. 28-38). Dzieci, po aresztowaniu rodzica zaczynają sprawiać trudności wychowawcze, negatywne zmiany zachowań, agresję, kłamstwa, kłótniowość, nieposłuszeństwo, bunt. (Hołyst, 2006, s. 1036). W badaniach zwraca się także uwagę na sytuację szkolną dzieci z rodzin osób karanych pozbawieniem wolności. (Sapia – Drewniak, 1989, s. 82-91). Dzieci osób uwięzionych sprawiają wiele problemów natury wychowawczej i dydaktycznej, nie potrafią prawidłowo funkcjonować wśród rówieśników, są agresywne, apatyczne, bierne, bywają izolowane, odrzucane przez kolegów i koleżanki w szkole.

Cechą wspólną dzieci ojców pozbawionych wolności jest ogólnie niski status społeczno-kulturalno-ekonomiczny stanu wyjściowego ich procesów socjalizacji. Status ten jest społecznie dziedziczony po swoich rodzicach i rodzinach pochodzenia i to zarówno ze strony pozbawionego wolności ojca, jak i ze strony matki. Wyznacza on ogólnie niesprzyjające uspołecznianiu się warunki, w jakich przebiegają ich procesy socjalizacyjne. (Kupczyk, 1982, s.128-133). Warunki te utrudniają a często uniemożliwiają im osiągnięcie kompetencji i umiejętności do pełnienia ról społecznych, a także osiągnięcia odpowiedniego stopnia uspołecznienia.

### **Trwałość i jakość więzi rodziny ze skazanym w czasie odbywania kary pozbawienia wolności**

Więź rodzinna jest z punktu widzenia socjologicznego „związkiem ustanowionym między jednostkami poprzez małżeństwo lub pokrewieństwo (matki, ojcowie, rodzeństwo, potomstwo itd.)”. (Giddens, 2004, s. 194). Bliskie więzi rodzinne stanowią ochronę przed poczuciem wyobcowania, wzmacniają odporność psychiczną i mogą być źródłem wsparcia w sytuacjach przełomowych, w tym także w okresie radykalnych zmian do których należy pobyt w zakładzie karnym członka rodziny. Stanowiąc jednocześnie jedną z podstawowych zmiennych powodzenia procesu resocjalizacji osadzonych.

Rodzina odgrywa bardzo ważną rolę w trakcie pobytu jej członka w zakładzie karnym, ale również w momencie zakończenia kary pozbawienia wolności. Badania przeprowadzone w USA, Kanadzie, Anglii i Holandii w latach siedemdziesiątych wykazały, że ludzie otoczeni rodziną, przyjaciółmi, działający w różnych organizacjach, związani jakąś ideologią czy wiarą, ponoszą mniejsze negatywne konsekwencje sytuacji stresowych. (Kawula, 2002, s. 46-49). Kontakty osób przebywających w jednostkach penitencjarnych z ich rodzinami przyczyniają się do zaspokojenia potrzeb emocjonalnych i stanowią bardzo ważny czynnik powodzenia resocjalizacji. Włączenie rodzin uwięzionych do współpracy w oddziaływaniach resocjalizacyjnych, podejmowanych w trakcie ich pobytu w zakładzie karnym, zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia pozytywnych rezultatów i jednocześnie stanowi istotny czynnik w społecznej readaptacji i reintegracji skazanych przez podtrzymanie lub wzmocnienie więzi rodzinnych. Kara pozbawienia wolności nie może odbywać się kosztem zanikania więzi rodzinnej osób osadzonych w więzieniu, gdyż więź

leży u podstaw życia tej rodziny, przesądza o jej integracji lub dezintegracji i nierzadko to ona stanowi o możliwości i skuteczności wszelkich oddziaływań penitencjarnych.

Analiza wyników badań dotyczących intensywności relacji siły więzi pomiędzy rozdzielonymi małżonkami z powodu uwięzienia pokazuje, że zaangażowanie i bliskość relacji utrzymywane są przez partnerki skazanych przez pierwsze trzy lata trwania uwięzienia, po czym związki te słabną. Upływ czasu powoduje także, że coraz rzadsze są odwiedziny w więzieniu oraz osłabieniu ulegają i inne przejawy więzi ze skazanym (korespondencja, paczki, rozmowy telefoniczne). Niektóre badania każą sądzić, że najbardziej krytyczny staje się mniej więcej siódmy rok uwięzienia partnera. W tym czasie obserwuje się najwięcej przypadków całkowitego zerwania relacji z mężem odbywającym długoterminową karę pozbawienia wolności. (Walker, 1983, s. 61–71; Hairston, 1991, s. 87–104). Osadzenie w zakładzie karnym jest zatem znaczącym testem dla trwałości relacji z rodziną.

Najczęściej na początku uwięzienia małżonkowie deklarują wspólne życie po wyjściu z więzienia, to w miarę upływu czasu i mimo starań o utrzymanie dobrych relacji zaangażowanie i wiara w możliwość utrzymania związku znacząco maleją. Sytuacja pogarsza się szczególnie w przypadku, kiedy kara pozbawienia wolności nie jest pierwszą. (Hairston, 1991, s. 87-104). Badania pokazują, że połowa związków małżeńskich mężczyzn, którzy odbywają karę pozbawienia wolności dłużej niż dwa lata kończy się rozwodem, dla porównania blisko 80% skazanych na kary niższe utrzymuje swoje związki w trakcie pobytu w więzieniu. (Hairston, 1991, s. 87-104). Rodzina stanowi najważniejsze i często jedyne oparcie dla więźniów i byłych skazanych, dlatego rozluźnienie więzi bądź też jej zerwanie stwarza problemy do odnalezienia się w świecie znajdującym się poza murami.

Na częstość i jakość podtrzymywania bliskich kontaktów ze skazanymi wpływa wiele czynników. Bardzo istotna role odgrywa charakter relacji i siła więzi z mężczyzną sprzed okresu skazania. Jeśli rodzina była zdezorganizowana przed skazaniem męża, to jego separacja może się stać jedynie bezpośrednim impulsem dla ostatecznego zerwania więzi formalnych i nieformalnych. (Fishman, 1995, s. 148-154; Johnston, 1995, s. 222–239; Johnson, Waldfogel, 2002, s. 460–479). Niektórzy badacze sugerują, że w obrębie niektórych rodzin uwięzienie męża powoduje paradoksalnie polepszenie relacji z nim i sprzyja zaciskaniu więzi oraz reintegracji rodziny (Codd, 2002, s. 334–347; Holligan, 2016, s. 94–110), takie przypadki należą jednak do rzadkości.

Kobiety podejmujące regularny kontakt ze skazanym z biegiem czasu znacząco podporządkowują swoje plany osobiste i zawodowe harmonogramowi życia instytucji. Przejmują żargon instytucji (formalny i nieformalny), a nawet zmieniają swój styl ubierania się. Innymi słowy, podlegają specyficznej adaptacji do warunków więzienia, podejmują zachowania, które ułatwiają im kontakt z osadzonym, i usprawniają procedury narzucane przez instytucję penitencjarną. Podobnie jak w przypadku więźniów zmiany adaptacyjne nie zawsze dokonują się spontanicznie i bezboleśnie. Tak jak uwięzieni kobiety mogą przechodzić określone etapy adaptacji (i są one podobne do tych, które przechodzą mężczyźni): od buntu, poczucia frustracji i złości po akceptację, swoiste „zadomowienie”. (Codd, 2007, s. 255–263; Codd, 2013). Niektóre przystosowawcze reakcje i zachowania są nieuświadomiane, a inne mogą być przejawem racjonalnej kalkulacji.

Podkreśla się degradacyjny i upokarzający charakter tzw. odwiedzin intymnych oraz akcentuje traumatyczny wymiar takich doświadczeń w przypadku dzieci. Istnieje bogata literatura przedmiotu, w której znaleźć można bardzo krytyczne refleksje dotyczące przebiegu i konsekwencji odwiedzin osób bliskich skazanego w więzieniu. (Comfort, 2003, s. 77-107; Comfort, 2009; Arditti, 2003, s. 115-138; Dixey, Woodall, 2012, s. 29-47; Holligan, 2016, s. 94-110). Podkreśla się, że często wizyta w więzieniu to lekcja upokorzenia, frustracji i lęku oraz pokaz władzy i klimatu zastraszenia.

Kobiety, które decydują się stać wiele lat u boku męża przebywającego w więzieniu, narażone są na znaczne trudności związane ze zmianą organizacji życia rodziny, jej sytuacją materialną, opieką i wychowaniem dzieci oraz relacjami z najbliższymi (przyjaciółmi, rodziną pochodzenia) i dalszym otoczeniem (sąsiedzkim, instytucjami). (Fishman, 1990; Fishman, 1995, s. 148-154). Sytuacja izolacji sprzyja okresowej lub trwałej dezorganizacji życia rodzinnego, rozpadowi małżeństwa, zmianie w funkcjonowaniu rodziny po powrocie partnera z zakładu karnego, zatracaniu roli skazanego jako osoby dominującej czy zajmującej wysoką pozycję w grupie rodzinnej, podważaniu roli rodzica, roli małżonka, zmianie dotychczasowych ról w rodzinie, nieprawidłowej realizacji procesu wychowania dzieci, zubożeniu emocjonalnym, wytworzeniu się konfliktów utajonych, które prowadzą do dysfunkcji określonych obszarów kontaktów małżeńskich i realizowanych obowiązków rodzinnych. (Brągiel, 1998, s. 195-196). Ponadto prowadzi do niezaspokojenia potrzeby poczucia bezpieczeństwa, czułości i wytworzenia się poczucia osamotnienia i pustki.

### **Rola rodziny w resocjalizacji, reintegracji i readaptacji byłego więźnia**

Brak więzi z żoną lub z mężem powoduje osamotnienie osadzonych, konieczność zaplanowania nowych planów życiowych na okres pobytu w więzieniu i po jego opuszczeniu. Poczucie osamotnienia stanowiącego brak więzi z najbliższymi, głównie z żoną i rodziną, utrudnia proces resocjalizacji penitencjarnej a także utrudnia lub uniemożliwia proces społecznej reintegracji.

Brak więzi z osobami bliskimi powoduje poczucie osamotnienia, brak sensownych planów życiowych po zwolnieniu, świadomość, iż nikt po opuszczeniu zakładu penitencjarnego na nich nie czeka, zatem cały proces społecznej readaptacji będzie miał bardzo indywidualny charakter. (Bogunia, Godyła, 2001, s. 520 -521). W praktyce penitencjarnej kwestia więzi osadzonych z ich rodzinami, ma istotne znaczenie, zarówno dla celów resocjalizacyjnych jak i dla celów readaptacyjnych. Tam gdzie brak więzi osadzonych z ich rodzinami, nie ma się do kogo odwoływać ani też nie ma celów życiowych, które by ich mobilizowały do korekty swojego antyspołecznego zachowania. Tam gdzie to możliwe personel resocjalizacyjny może i powinien odbudować więź społeczną z rodziną. Tam zaś, gdzie osadzonych łączy bardzo dobra więź społeczna z rodziną, należy się do niej odwoływać wzmacniając oddziaływania resocjalizacyjne. (Machel, 2014, s. 53). Sprawa jakości więzi społecznej z rodziną w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności jest bardzo ważna i wymaga troski także ze strony personelu penitencjarnego.

Stan więzi rodzinnej osadzonych powinien być bardzo dokładnie opisany w diagnozie resocjalizacyjnej, więź rodzinna skazanych powinna być stale oceniana i stale wzmacniana w

procedurze resocjalizacyjnej jako ważny czynnik sprzyjający poprawnej readaptacji i reintegracji społecznej. Personel penitencjarny w trosce o poprawny stan więzi rodzinnej powinien projektować dla jej właściwego utrzymania stosowną pomoc psychologiczną. (Okun, 2002, s. 253 – 276). Rodzina odgrywa niezwykle ważną rolę w realizowaniu oddziaływań resocjalizujących. To właśnie osoby z najbliższego środowiska osadzonego mają największy wpływ na podejmowane przez niego role społeczne, przyjmowane wartości, wzory i normy zachowań.

Można wskazać czynniki, które warunkują nastawienie rodziny do więźnia oraz jej zaangażowanie się w jego sprawy, a tym samym określają więź rodzinną istniejącą pomiędzy nimi. Wśród tych czynników wymienić można:

- sposób funkcjonowania rodziny w społeczeństwie,
- oczekiwania rodziny wobec więźnia w związku z faktem, że przebywa w warunkach pozbawienia wolności,
- stosunek emocjonalny do więźnia i do czynu, który popełnił,
- stopień poszkodowania rodziny czynem osadzonego. (Gorzelać, 2001, s. 73-74).

O kształcie więzi osadzonych z rodziną decydują czynniki socjogenne (stan cywilny, fakt posiadania dzieci, zatrudnienie przed osadzeniem), jak również istotną zależność w kształtowaniu tej więzi wykazują czynniki penitencjarne (rodzaj i typ zakładu karnego, system odbywania kary, zatrudnienie w trakcie odbywania kary, pełniona rola społeczna w środowisku zakładowym, struktury, procesy grupowe i przemiany, których osadzony jest uczestnikiem, a jakie zachodzą ze względu na dynamizm samego uwięzienia, wielkość populacji osadzonych). (Muskala, Poznań 2006, s. 150). Dzięki podtrzymywaniu więzi rodzinnych osadzeni mogą utrzymywać równowagę psychiczną. Kontakt z najbliższymi wpływa na utrzymanie odpowiedniej samooceny i odczuwanie satysfakcji emocjonalnej.

Skazani, identyfikując się z rodziną, mają przeświadczenie, że nadal są jej członkami i są ważni w życiu bliskich osób. (Rzepliński, 1981, s. 13-16). Takie relacje stanowią przeciwwagę dla ograniczeń płynących z izolacji więziennej, a także dla antagonizmów występujących w relacjach personelu ze społecznością skazanych. Dzięki temu zmniejsza się dystans społeczny w społeczności zakładu karnego, a tym samym zwiększa się skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych. (Kuć, 2009, s. 119). Szczególną rolę odgrywać może wsparcie ze strony osób najbliższych, poczucie istnienia więzi emocjonalnej łączącej z partnerem życiowym. To właśnie rodzina prokreacyjna, a nie generacyjna, ma większy wpływ na osadzonego, ze względu na silniejsze więzi uczuciowe. (Sakowicz, 2009, s. 83). Częste kontakty z rodziną redukują niektóre negatywne skutki izolacji więziennej, a także mają wartość terapeutyczną w eliminowaniu różnych form napięcia nerwowego

### **Podsumowanie**

Przedstawiona problematyka skutków uwięzienia członka rodziny oraz znaczenie rodziny dla więziennego funkcjonowania osadzonych oraz ich resocjalizacji i readaptacji wskazuje, jak ważny jest to obszar do zagospodarowania przez działalność resocjalizacyjną, terapeutyczną, profilaktyczną i pomocową mającą na celu wsparcie skazanych i ich rodzin w

sytuacji trudnej. Organizowanie tej działalności wymaga jednak zintegrowanych działań podejmowanych nie tylko przez zakłady karne, ale i instytucje zewnętrzne, organizacje, fundacje, stowarzyszenia, jak również społeczeństwo, gdyż jakość więzi rodzinnych jest jednym z kluczowych czynników wpływających na powodzenie procesu resocjalizacji, readaptacji i reintegracji osób pozbawionych wolności. Należy podkreślić przede wszystkim rolę rodziców, partnerek życiowych czy dzieci osadzonych w kwestii budowania poczucia stabilizacji życiowej osadzonych w trakcie i po opuszczeniu jednostki penitencjarnej.

## Literatura

- Arditti J. A., 2005, *Families and incarceration: An ecological approach*. *Families in Society*, „The Journal of Contemporary Social Services”, nr 86(2), s. 251-260.
- Arditti J. A., 2003, *Locked Doors and Glass Walls: Family Visiting at a Local Jail*, „Journal of Loss and Trauma”, nr 8(2), s. 115-138.
- Austin R., 2004, *“The Shame of It All”: Stigma and the Political Disenfranchisement of Formerly Convicted and Incarcerated Persons*, „Columbia Human Rights Law Review”, nr 36, s. 173-192.
- Bailey H. M., 2011, *Secondary Prisonization: The Effects of Involuntary Separation on Families of Incarcerated African American Men*, University of Kansas, Lawrence.
- Bogunia L., Godyła R., 2001, *Oczekiwania skazanych w zakresie pomocy od społeczeństwa*, [w:] *Więziennictwo: nowe wyzwania. II Polski Kongres Penitencjarny*, (red.) B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępnia, Centralny Zarząd Służby Więziennej, Warszawa - Kalisz.
- Brağiel J., 1998, *Więzi społeczne w rodzinie*, [w:] S. Kawula, J. Brağiel, A. Janke, (red.), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Breen J., 2008, *The ripple effects of imprisonment on prisoners' families*, „Working Notes”, nr 57, s. 19-24.
- Burnett R., 2004, *To Reoffend or Not to Reoffend? The Ambivalence of Convicted Property Offenders*, [w:] S. Maruna, R. Immerigeon, (red.), *After Crime and Punishment: Pathways to Offender Reintegration*, Willa, Cullompton, s. 152-180.
- Carlson B. E., Cervera N., 1992, *Inmates and their wives: Incarceration and family life*, Greenwood Press, Westport.
- Cochran J. C., Mears D. P., 2013, *Social isolation and inmate behavior: A conceptual framework for theorizing prison visitation and guiding and assessing research*, „Journal of Criminal Justice”, nr 41(4), s. 252-261.
- Codd H., 2002, *“The Ties that Bind”: Feminist Perspectives on Self-Help Groups for Prisoners' Partners*, „The Howard Journal of Criminal Justice”, nr 41 (4), s. 334-347.
- Codd H., 2013, *In the shadow of prison: Families, imprisonment and criminal justice*, Willan, London.
- Codd H., 2007, *Prisoners' Families and Resettlement: A Critical Analysis*, „The Howard Journal of Criminal Justice”, nr 46(3), s. 255-263.
- Comfort M., 2009, *Doing time together: Love and family in the shadow of the prison*, University of Chicago Press, Chicago.
- Comfort M., 2003, *In the tube at San Quentin: The “secondary prisonization” of women visiting inmates*, „Journal of Contemporary Ethnography”, nr 32(1), s. 77-107.
- Dixey R., Woodall J., 2012, *The significance of ‘the visit’ in an English category-B prison: views from prisoners, prisoners' families and prison staff*, „Community, Work & Family”, nr 15(1), s. 29-47.
- Ferraro K. J., Johnson J. M., Jorgensen S. R., Bolton F. G., 1983, *Problems of Prisoners' Families, The Hidden Costs of Imprisonment*, „Journal of Family Issues”, nr 4(4), s. 575-591.
- Fishman L. T., 1995, *The World of Prisoners' Wives*, [w:] T. J. Flanagan, (red.), *Long-Term Imprisonment. Policy, Science, and Correctional Practice*, SAGE Publications, London, New Delhi, s. 148-154.
- Fishman L. T., 1990, *Women at the wall: A study of prisoners' wives doing time on the outside*, State University of New York Press, Albany.
- Flanagan T. J., 1981, *Dealing with long-term confinement: Adaptive strategies and perspectives among long-term prisoners*, „Criminal Justice and Behavior”, nr 8(2), s. 201-222.
- Giddens A., 2004, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Gorzelał P., 2001, *Wpływ rodziny na sposób adaptacji młodocianych więźniów w areszcie śledczym na podstawie spotkań organizowanych przez administrację AŚ z rodzinami*, [w:] L. Lubicki, (red.), *Młodociani więźniowie. Problemy współczesnej rzeczywistości penitencjarnej*, Wydawnictwo ZK, Wrocław.
- Hagan J., Dinovitzer R., 1999, *Collateral consequences of imprisonment for children, communities, and prisoners*, [w:] *Prison*, eds. M. Tonry, J. Petrisilia, University of Chicago, Chicago, s. 121-126.
- Hagan J., 1996, *The Next generation: Children of prisoners*, „Journal of the Oklahoma Criminal Justice Research Consortium”, nr 3, s. 19-28.
- Hairston C. F., 1991, *Family Ties During Imprisonment: Important to Whom and for What?*, „The Journal of Sociology & Social Welfare”, nr 18(1), s. 87-104.
- Halsey M., Deegan S., 2012, *Father and son: Two generations through prison*, „Punishment & Society”, nr 14(3), s. 338-367.
- Holligan C., 2016, *An Absent Presence: Visitor Narratives of Journeys and Support for Prisoners During Imprisonment*, „The Howard Journal of Crime and Justice”, nr 55 (1-2), s. 94-110.
- Hołyst B., 2011, *Wiktymologia*, Lexis Nexis, Warszawa.
- Houchin R., 2005, *Social Exclusion and Imprisonment in Scotland*, Glasgow Caledonian University, Glasgow.
- Johnson E. I., Waldfogel J., 2002, *Parental incarceration: Recent trends and implications for child welfare*, „Social Service Review”, nr 76(3), s. 460-479.
- Johnston D., 1995, *Child custody issues of women prisoners: A preliminary report from the CHICAS project*, „The Prison Journal”, nr 75(2), s. 222-239.
- Kampfner Ch. J., 1995, *Posttraumatic stress reactions in children of imprisoned mothers*, [w:] *Children of incarcerated parents*, eds. K. Gabel, D. Johnson, Lexington Books, New York, s. 89-100.
- Kasprowicz A., Giernacka K., 2010, *Sytuacja rodzin osób pozbawionych wolności*, [w:] L. Pytka, B. Nowak (red.), *Problemy współczesnej resocjalizacji*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa.
- Kawula S., 2002, *Czynniki wsparcia w życiu człowieka i jego rodziny*, [w:] *Rodzina polska na przełomie wieków*, Żebrowski J. (red.), Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Kowalczyk M. H., Adamowska O., 2015, *Rola związków partnerskich w resocjalizacji i wykonywaniu kary wobec skazanych długoterminowych*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 21, s. 237-248.
- Kuć M., 2009, *Rola społeczeństwa w resocjalizacji skazanych odbywających karę pozbawienia wolności*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Kupczyk J., 1982, *Procesy socjalizacji dzieci ojców wielokrotnie pozbawionych wolności*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Lee H., Porter L. C., Comfort M., 2014, *Consequences of family member incarceration impacts on civic participation and perceptions of the legitimacy and fairness of government*, „The Annals of the American Academy of Political and Social Science”, nr 651(1), s. 44-73.
- Lowenstein A., 1986, *Temporary Single Parenthood - The Case of Prisoners' Families*, „Family Relations”, nr 35(1), s. 79-85.
- Machel H., 2014, *Rodzina skazanego jako współuczestnik jego resocjalizacji penitencjarnej, readaptacji i reintegracji społecznej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 7, s. 45-57.
- Majkowski W., 1999, *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej. Studium Socjologiczne*, SCJ, Kraków.
- Marchel-Kosiorek E., 2010, *Kara – jej skutki i korelaty psychospołeczne*, [w:] L. Pytka, B. Nowak (red.), *Problemy współczesnej resocjalizacji*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa.
- Marczak M., 2012, *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina? O funkcjonowaniu rodzin osób przebywających w warunkach izolacji więziennej*, [w:] W. Ambroziak, A. Kieszowska (red.), *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Matysiak – Błaszczuk A., 2007, *Przygotowanie skazanych kobiet do opuszczenia zakładu karnego*, [w:] *Pomoc postpenitencjarna w kontekście strategii działań resocjalizacyjnych*, (red.) B. Skafiriak, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Mazur J., 2005, *Wpływ kontaktu z rodziną na funkcjonowanie osadzonego w warunkach izolacji. Realizacja funkcji rodzinnych - próba opisu*, [w:] J. Świtka, M. Kuć, I. Niewiadomska, (red.), *Osobowość przestępcy a proces resocjalizacji*, KUL, Lublin, s. 189-201.
- Moerings M., 1992, *Role transitions and the wives of prisoners*, „Environment and Behavior”, nr 24(2), s. 239-259.
- Murray J., Farrington D. P., Sekol I., 2012, *Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: a systematic review and meta-analysis*, „Psychological Bulletin”, nr 138(2), s. 175-210.
- Muskala M., 2006, *Więź osadzonych recydywistów ze środowiskiem*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.

- Noble C., 1995, *Prisoners' Families: The Everyday Reality*, Ipswich.
- Okun B., 2002, *Skuteczna pomoc psychologiczna*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa.
- Rzepliński A., 1981, *Rodziny więźniów długoterminowych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- Sakowicz T., 2009, *Wybrane aspekty środowiska rodzinnego w percepcji i ocenie osób osadzonych w polskich zakładach karnych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Sapia - Drewniak E., 1989, *Sytuacja szkolna dzieci osób karanych pozbawieniem wolności*, „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny”, nr 17 (57), s. 82-91.
- Shaw R., 1987, *Children of Imprisoned Fathers*, Nacro, London.
- Siemaszko A., 1993, *Granice tolerancji*, PWN, Warszawa.
- Szymanowska A., 2003, *Więzenie i co dalej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Walker N., 1983, *Side-effects of incarceration*, „British Journal of Criminology”, nr 23(1), s. 61–71.
- Wolińska P., 2016, *Znaczenie instytucji rodziny w życiu osób odbywających karę pozbawienia wolności w świetle stanu badań socjologicznych*, „Rozprawy Społeczne”, nr 2 (10), s. 62-68.
- Wright L., Seymour C., 2000, *Working with children and families separated by incarceration: A handbook for child welfare agencies*, Child Welfare League of America Press, Washington.

### **Skutki uwięzienia członka rodziny i znaczenie rodziny dla więziennego funkcjonowania osadzonych oraz ich resocjalizacji i readaptacji**

W artykule ukazane zostały skutki uwięzienia członka rodziny oraz znaczenie rodziny dla więziennego funkcjonowania osadzonych oraz ich resocjalizacji i readaptacji. Referat poprzedzony jest krótkim wprowadzeniem, w którym zasygnalizowane zostały problemy poruszane w dalszej części opracowania. Referat składa się z trzech części. W pierwszej części autor przedstawia sytuację życiową rodzin osób pozbawionych wolności. W części drugiej autor analizuje trwałość i jakość więzi rodziny ze skazanym. Część trzecia to analiza roli rodziny w resocjalizacji, reintegracji i readaptacji byłego więźnia. Opracowanie kończy zakończenie oraz bibliografia. Celem artykułu jest skłonienie do refleksji nad skutkami odbywania kary pozbawienia wolności i roli jaką odgrywa rodzina w resocjalizacji i readaptacji więźniów.

**Słowa kluczowe:** rodzina, więzi rodzinne, zakład karny, resocjalizacja, reintegracja społeczna

### **The effects of the imprisonment of a family member and the importance of the family for the prison's imprisonment and their rehabilitation and re-adaptation**

The paper presents the effects of the imprisonment of a family member and the importance of the family for the prison's imprisonment and their rehabilitation and re-adaptation. The paper is preceded by a short introduction, in which the signaled problems have been discussed further below. The paper consists of three parts. In the first part the author presents the life situation of families of detainees. In the second part, the author analyzes the quality of life and family ties with the convict. The third part is an analysis of the role of the family in rehabilitation, reintegration and rehabilitation of former prisoners. The paper ends with the completion and bibliography. The aim of the article is to encourage reflection on the consequences of imprisonment and the role of the family in the rehabilitation and re-adaptation of prisoners.

**Keywords:** family, family ties, prison, rehabilitation, social reintegration

## **Recenzenci numerów 1-4/2017**

dr hab. Janina Florczykiewicz

dr hab. Urszula Tyluś

dr hab. Karol Karski

dr hab. Piotr Rozwadowski