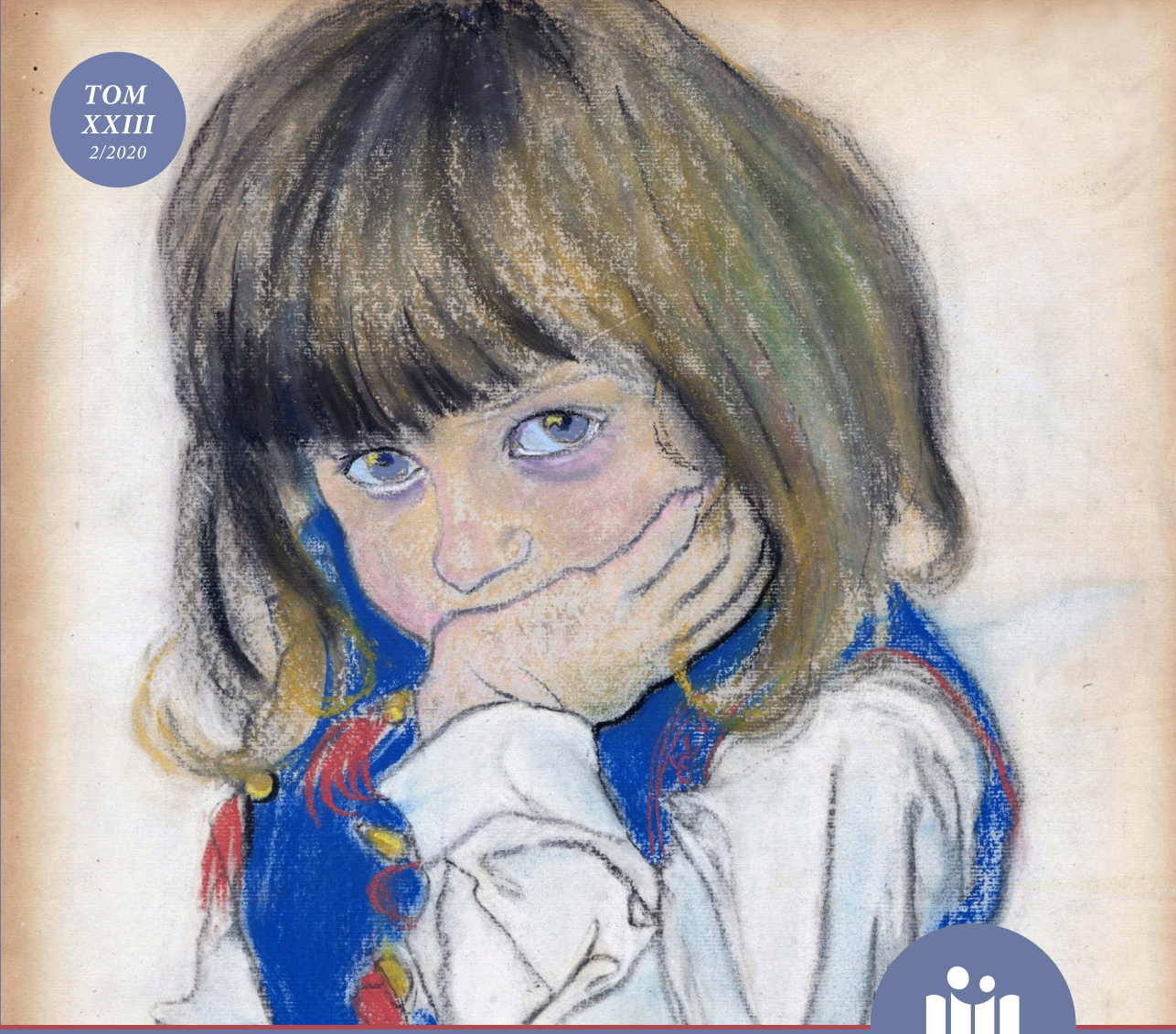
TOM
XXIII
2/2020



Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

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

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXIII (2/2020)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXIII (2/2020)

Pod redakcją
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ
Ewy MUSIAŁ

Wrocław 2020

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Sekretarz redakcji
Ewa MUSIAŁ

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

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

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

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

Skład i łamanie
Robert BŁASZAK

Projekt okładki
Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:
Stanisław Wyspiański, *Portret Józia Feldmana* (ok. 1905)

Wydawca:
EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

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

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

Druk i oprawa:
druk-24h.com.pl
ISBN 978-83-963802-2-7
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Od Redakcji 9

Mariusz CICHOSZ
Rodzina w pedagogice społecznej: badania i kierunki poszukiwań 13

Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ
Znaczenie, potencjał i ewolucja polskiej rodziny 25

Maria ZIELIŃSKA, Justyna NYĆKOWIAK
Umiejętności życiowe i kompetencje społeczne dziewcząt i chłopców jako kapitał początkowy w pierwszej fazie transition to adulthood 39

Joanna RAJEWSKA DE MEZER
Rola mediacji w ochronie prawa dziecka do kontaktu z rodzicem w sytuacji rozpadu małżeństwa lub związku nieformalnego rodziców dziecka 67

Anna SOBCZYK-GĄSIOREK, Przemysław GĄSIOREK, Wanda ŚPIKOWSKA
Opinia dorosłych dzieci z rodzin wielodzietnych na temat rodziny pochodzenia 81

Jan BASIAGA
Style wychowania zawodowych rodziców zastępczych 99

Aleksandra WILK
Prawne aspekty ograniczonej decyzyjności rodzica zastępczego wobec dziecka 121

Magdalena GOŁOWKIN-HUDAŁA
Zmiana nazwiska 13-letniego przysposobionego pasierba. Kilka uwag de lege lata *i* de lege ferenda. 141

Lidia KATARYŃCZUK-MANIA
Metoda Petera Hessa. Studium percepcji dźwięku w profilaktyce i terapii rodzinnej 157

Agnieszka ROSZKOWSKA, Justyna TREPKA-STAROSTA
Psychologiczne problemy rodzin dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu . . . 167

Joanna KOSSEWSKA
Wychowanie dziecka z autyzmem. Stres rodzicielski i wypalenie rodzicielskich sił w kontekście perspektywy temporalnej 179

Marek A. MOTYKA, Witold JEDYNAK
Rodzina z problemem narkotykowym: międzypokoleniowa transmisja dysfunkcji 197

Magdalena SADOWSKA
Czynniki wspierające readaptację społeczną sprawców przestępstw seksualnych wobec dzieci na przykładzie programu Circles of Support and Accountability *– przegląd badań* 217

Joanna DEC-PIETROWSKA, Agnieszka WALENDZIK-OSTROWSKA
Wokół problematyki edukacji seksualnej w Polsce 229

Ernest MAGDA
Wychowawcza funkcja Policji. Perspektywa polska 243

Anna WAWRZONEK
Edukacja, rynek pracy – przestrzenie wspólnych potrzeb i celów 259

Alfabetyczny spis Autorów 275

Indeks osobowy 279

Contents

From the editorial board 11

Mariusz CICHOSZ
Family in social pedagogy: studies and research directions 13

Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ
Meaning, potential and evolution of the Polish family 25

Maria ZIELIŃSKA, Justyna NYĆKOWIAK
Life skills and social competences of girls and boys as initial capital of the first phase of transition to adulthood 39

Joanna RAJEWSKA DE MEZER
The role of mediation in protecting the child's right to contact with a parent in the situation of a marriage, or an informal relationship, breakdown 67

Anna SOBCZYK-GĄSIOREK, Przemysław GĄSIOREK, Wanda ŚPIKOWSKA
Opinions of adult children from multi-child families on their family of origin . . . 81

Jan BASIAGA
Styles of upbringing of professional foster parents 99

Aleksandra WILK
Legal aspects of the foster parent's limited decision-making power concerning the child 121

Magdalena GOŁOWKIN-HUDAŁA
Change of the name of the 13-year-old adopted stepson. Some comments de lege lata *and* de lege ferenda 141

Lidia KATARYŃCZUK-MANIA
The Peter Hess Method. Study of sound perception in prophylaxis and family therapy 157

Agnieszka ROSZKOWSKA, Justyna TREPKA-STAROSTA
Psychological problems of families with children on the autism spectrum 167

Joanna KOSSEWSKA
Bringing up a child with autism. Parental stress and burnout syndrome in a time perspective context 179

Marek A. MOTYKA, Witold JEDYNAK
Family with a drug problem: intergenerational transmission of the dysfunction 197

Magdalena SADOWSKA
Factors supporting social readaptation of sex offenders on the example of the Circles of Support and Accountability program – research review 217

Joanna DEC-PIETROWSKA, Agnieszka WALENDZIK-OSTROWSKA
On the issues of sexuality education in Poland 229

Ernest MAGDA
The educational function of the police. The polish perspective 243

Anna WAWRZONEK
Education, labour market – spaces of common needs and goals 259

Authors in alphabetical order 275

Index 279

Od Redakcji

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

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

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

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

– promowanie osiągnięć polskiej myśli teoretycznej i praktycznej w zakresie wychowania w rodzinie w środowisku polskich teoretyków i praktyków oraz na arenie międzynarodowej,
– integracja środowisk naukowych i przedstawicieli praktyki w Polsce i za granicą.

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

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

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał

From the editorial board

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

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

The journal was established with the following aims:

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

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

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

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał

DOI:10.34616/wwr.2020.2.013.023

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Mariusz CICHOSZ*

Family in social pedagogy: studies and research directions

Rodzina w pedagogice społecznej: badania i kierunki poszukiwań

Abstract

Introduction. The article deals with the concept of the family - it presents and analyses the ways of understanding it, which have been shaped over the years in social pedagogy from the beginning of this pedagogical subdiscipline to the present day.

Aim. The research aim is to show the contexts in which research relating to the family has been, and continues to be, conducted in social pedagogy.

Method. To answer the problem posed, the analysis of the texts was used, so the methods were of a more qualitative nature - leading to the understanding of the issue.

Conclusion. Based on the analysis, it can be said that research on the family that has been conducted so far, and is still being conducted, in social pedagogy, primarily focuses and emphasizes the social dimension of its existence. Emphasizing its community, and its inalienable character, they indicate the external, social conditions of its existence.

***Keywords*:** family, educational environment, out-of-school education, social assistance, culture, values.

Abstrakt

Wprowadzenie. W artykule omówiono problematykę rodziny. Dokonano analizy sposobów poznania i rozumienia tego zagadnienia, jakie kształtowały się na przestrzeni lat - od początku istnienia pedagogiki społecznej, aż do współczesności.

Cel badań. Celem badań jest wskazanie kontekstów problemowych odnoszących się do rodziny, jakie na przestrzeni lat są realizowane w pedagogice społecznej.

* **e-mail: acichosz@ukw.edu.pl**
Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska
Department of Social Pedagogy, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Poland
ORCID: 0000-0002-1177-7793

Metoda. Odpowiadając na postawiony problem posłużono się, przede wszystkim, analizą tekstów. Badania miały charakter jakościowy, prowadzący do zrozumienia omawianego zagadnienia.
Wyniki i wnioski. Na podstawie przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że badania nad rodziną prowadzone na gruncie pedagogiki społecznej, aktualnie oraz w przeszłości, koncentrują się zwłaszcza na społecznym wymiarze jej istnienia. Podkreślając wspólnotowy i niezbywalny charakter rodziny, w badaniach wskazuje się na zewnętrzne, społeczne uwarunkowania jej istnienia.

***Słowa kluczowe*:** rodzina, środowisko wychowawcze, wychowanie pozaszkolne, pomoc społeczna, kultura, wartości.

Introduction

Tackling the issue of a family means tackling a vital and fundamental subject as far as a man's life is concerned. A family is the basic space of a specific physical presence and actions of every human being; it is a presence that affects the course of the entire life of a person, and also choices made in life and axiological identifications. This is also an inalienable space: by the nature of things, there is no other way for the functioning and the formation of man, with the obvious exceptions of atypical situations. Such existential and, at the same time, universal character of a family cannot simultaneously be changed by the fact that as such, i.e., universal and inalienable (in the sense of necessary), it may function, and has always functioned, in diverse, often differing conditions: social, cultural, world-view (religious) – extensively ideological, as well as, more narrowly, in different material and geographic (climatic) conditions, which ultimately greatly affect its shape, image and, in effect, its specific functioning. All of this leads to a broad array of descriptions and definitions of a family. The diversity of such descriptions is so extensive that it would be difficult to present, review, and ultimately classify all of them.

Most of such definitions are prepared in social sciences, which deal with social life – also relations in which a man functions in such social context. Here, one may encounter definitions ranging from detailed to general ones and such that indicate a certain difficulty, or even inability, to make more precise identifications and determinations in this respect. The definitions quoted below may portray this diversity:

– a family in the humanistic and personalistic approach, also emphasising the aspect of the religious life of a man:

> A family is a community of persons connected by bonds of marriage and kinship (sometimes adoption), which is realised in giving life, educating and introducing new generations to the cultural and religious heritage; it is protected by the legal order and socio-religious standards, it implements the tasks and individual

> and community-related objectives and satisfies the need for love, affiliation and development; as a social group significant for the society, it is assisted in compliance with the principle of assistance by the state and the church within the scope of fulfilment of rights and obligations resulting from its nature and formal and institutional status (Cynarzewska-Wlaźlik, 2012, p. 178).

– cand further, more general and specific determination of a family in the social policy – from the point of view of offering it a specific form of assistance, important for social development:

> A family is a basic form of communal life, a universal structure with a great significance for the functioning of broader communities and an important component of social development. Understood as a social group and a social institution (...) for which functioning according to specific social standards is important, it performs functions that are indispensable for social development. It is a realm of social intervention, where it is a recipient of social benefits (Rysz-Kowalczyk, 2001, pp. 181-183).

– as well as a more comprehensive approach to the family, the sociological one, more descriptive on account of the understanding of the specific nature of social life:

> This is the basic type of a social group present in all types of society. It may adopt diverse forms. Its primary function as an institution consists in maintaining a biological continuity of a society, maintaining continuity and cultural development of society, introducing the principles of social co-existence and control of the behaviour of its members… (Pacholski & Słaboń, 2001; Załęcki & Olechnicki, 1997, p. 178).

– eventually, without delving into the definition of a family worked out in individual social sciences and referring to the definition presented in the PWN publication, which offers a certain type of a universal breakdown, and a tag line for the modern scientific searches in this respect, the following definition should be presented as a family is a form of a collective life, manifested in historically and culturally diversified forms. An unequivocal definition of a family is a difficult and controversial issue (*Encyklopedia PWN*, n.d.).

All of the aforementioned definitions of a family indicate and highlight different aspects of its essence and functioning, also in the ideological/ world-view dimension. This shows the complexity of this reality, when the understanding of its genesis, structure, defined and realised goals, tasks, and functions, social position and location, along with cultural "rooting", and identity are concerned.

Pedagogy also contributes to this quest, where the issue of the functioning of a family as an educational reality is addressed.

Family in social pedagogy: development of studies

The purpose of this discussion is to show how the knowledge about a family in the area of social pedagogy, one of the sub-disciplines of pedagogy, has been shaped; social pedagogy addresses this subject matter relatively frequently as compared to other sub-disciplines. Studies conducted in this respect and their directions are building a specific mode of understanding the family and, in effect, lead to its specific definitions proper for such pedagogy.

Within the scope of such quest— studies— social pedagogy has quite a wealthy tradition. Here, it is going to be examined with respect to a specific chronology pertaining to the development of such pedagogy: the first stage, i.e., the times of its forerunners; the second stage: the 1950s to the 1970s, when it reached its peak institutional development (also within the scope of the publications); the third stage: the modern times[1]. Thence, there will be an analysis relying on the accomplishments of social pedagogy within the realm of family studies[2]. These are research accomplishments of pedagogues whose works are positioned within the realm of social pedagogy. The proposed analysis takes into account the research works, most often concise monographic studies of those authors who consciously and directly ascribed them to social pedagogy, or who did not make such declarations, yet created them in the milieus (chairs and faculties of universities or research institutions) that operate under the banner of social pedagogy or that identify with this sub-discipline of pedagogy in the sphere of problems addressed by them. Hence, the criterion of selection of works is primarily institutional: their institutional and problem-related affiliation to the specific discipline.

– The period when social pedagogy was born in the time of the life and work of Helena Radlińska, but also other less well known, and already forgotten, Polish pedagogues – forerunners of this discipline, such as Anna Chmielewska, Irena Jurgielewiczowa, Zofia Gulińska and Maria Korytowska. In this period, social pedagogues studied the family and, in general, the functioning of environments primarily in the context of educational activities that were going to stir the national awareness and identity. However, such works were not about indicating the areas of threats and failures in the functioning of individuals and social groups and families, but

[1] The author discusses the stages of development of social pedagogy in the following publications: Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.

[2] The analysis of studies that are being conducted on family in social pedagogy has been tackled a number of times - also in the author's publications. This discussion, currently partially modified, was contained in the paper: Deptuła, M. (Ed.). (2006). *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

more about stimulating development and cultural life. Therefore, at that time, social pedagogy was related not so much to the issues of social work, which forms its dominant dimension now, but the problems of educational work. A classic example of such direction of studies conducted in the contemporary social pedagogy may be the early works of Helena Radlińska, where she often focused on the issues of cultural and educational activities, aimed at all categories of persons – ultimately also in reference to specific families. These were works devoted to the organisation of libraries and forms of out-of-school education (Orsza, 1922, 1925). At the same time, it is worth noting that this type of work was called – even though without actual use of the term – social work.

Among the frequently referenced works also created in the realm of social pedagogy that was formed at that time, it is necessary to mention the publications of Eustachy Nowicki (1928), e.g.: *Polska oświata pozaszkolna* [Out-of-school education in Poland] of 1928 and the publications of Stefania Sempołowska, Jerzy Grodecki, and Jadwiga Dziubińska.

Such a direction of studies and such tendencies are clearly shown in a book of 1913 (a book which in the studies of some social pedagogues is considered the first synthetic approach to the social pedagogy). It is a collective work titled: *Praca oświatowa – jej zadania, metody, organizacja* [Educational work: tasks, methods and organisation] (Bobrowski et al., 1913). In this work, the authors deal with the issue of access of individuals and families to cultural assets, the issue of readership, but also the issue of "combating alcoholism".

The designated and studied areas, and thus the subject matter of the work performed at that time by social pedagogues, changes after Poland regained its independence before World War II [WWII].

At that time, the area of interests of social pedagogues encompassed, more and more clearly, the issue of social inequality, poverty and – in relation to it (in connection to the practical dimension of social pedagogy) – the possibilities of assistance. Research work performed at that time by social pedagogues had a diagnostic, practical, and praxeological nature. The researchers were intent on looking for the causes of these phenomena, simultaneously indicating and penetrating specific environmental factors as sources thereof. A classic example of such work, written before the war, edited by H. Radlińska (1937), is the publication *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* [Social causes of school failures] of 1937.

Works written in the milieu of H. Radlińska's students are also known from this period; these are works of a diagnostic nature, for example the work of the aforementioned Maria Korytowska (1937) titled *Krzywda dziecka* [Child's harm], or the book titled *Dziecko wsi polskiej* [Child of the polish countryside] edited by Maria Librachowa (1934) and published in Warszawa [Warsaw] in 1934.

It is also necessary to mention the work of Czesław Wroczyński (1935) titled *Opieka nad matką nieślubną i walka z porzucaniem niemowląt w Warszawie* [Care for single mothers and preventing abandonment of infants in Warsaw], as well as the works of E. Hryniewicz, J. Ryngmanowa, and J. Czarnecka, who tackled the issue of neglected urban and rural families and the situation of city, and village, children, often orphaned.

As may be expected, the issues of poverty, the incapability of families, and single--parent families also remained valid issues after WWII. These phenomena were the direct outcome of wartime activities, and they were studied. As an example of works devoted to this issue and created in the environment of social pedagogues, it is necessary to list two books written directly in the milieu of social pedagogues; these were books prepared in the academic environment of H. Radlińska, with her participation as the editor. These are works published directly after WWII: *Sieroctwo – zasięg i wyrównywanie* [Orphans: range and remediation] (Radlińska & Wojtyniak, 1946), and *Rodziny zastępcze Łodzi* [Foster families in Łódź] (Majewska, 1948).

If the adopted chronology is followed closely, given that such a chronological point of view was proposed by the author with respect to the review of studies on the functioning of individuals and families, the next years are the beginning of a certain slowdown in studies conducted in social pedagogy. These were the 1950s, i.e., the time of radical political indoctrination, when the so-called socialist upbringing society was built on the path of a specific (Marxist) ideological offensive, by definition free from social and care-related problems in the social life.

Initiation and performance of studies in this period was also hindered on account of organisational and institutional reasons, as the aforementioned policy of the authorities also entailed liquidation of the majority of social sciences, including research units – institutes, chairs, and faculties, including units where social pedagogy was studied.

– The situation described above changed at the beginning of the 1960s; this is the time when the second period of development of social pedagogy starts, when after specific socio-political changes – on the one hand, abandonment of the restrictions of the Stalinist times (Stalin's death and a political thaw in 1953) and on the other, solidification of the ideas of socialist education in social sciences – community studies were resumed. Simultaneously, this was the time when the Polish social pedagogy in the institutional dimension, and the dimension of its ideological self-determination, was revived (Cichosz, 2006).

At that time, the issue of families was studied primarily in the context of the functioning of educational milieus and in the context of analysing such community-related determinants of the process of education.

Here, it is necessary to mention the studies of Helena Izdebska (1967a, 1967b), among others, regarding the *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem* [Functioning of the family and the tasks of child care], and *Przyczyny konfliktów w rodzinie* [Causes of conflicts in families] by the same author of 1975, but also the studies of Anna Przecławska (1967) on youth and its participation in culture: *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury* [Book, youth and cultural transformations] and, for example, *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problem wychowania* [Cultural diversification of youth and the problem of education] of 1976 (Przecławska, 1976).

An issue that was often discussed at that time, and that remained within the limits of areas indicated here, was the organisation and use of leisure time, e.g., the studies of Tadeusz Wujek (1969): *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia* [Homework and active leisure of pupils], or the problem of child care, in particular the works of Albin Kelm and Marian Balcerek.

At the same time, it must be added that the contemporary works and studies on the family were incorporated into the concepts derived from social pedagogy, such as parallel education, permanent education, lifelong learning, and the education of adults. The places indicated as the places of social functioning of man – and community education performed there – encompassed: family, school, housing estate, workplace, and social associations. From a certain (ideological) point of view, it may be stated that at that time, we were dealing with the so-called modelling of social reality, as, on the one hand, specific areas were diagnosed, and on the other, its desired (expected) model was built (designed) (here, the pragmatic function in practical pedagogy is meant). In such a model, a family was – or was meant to be – the recipient of educational activities designed top-down: its task was good cooperation in the area of education, primarily with respect to the institutions established to this aim.

A good picture of these research areas may be seen in the collective work published in 1979 titled *Wychowanie i środowisko* [Education and community] edited by Barbara Passini and Tadeusz Pilch (1979).

It should also be added here that a specific model of social diagnosis was formed at that time: proper for the studies undertaken in social pedagogy, which left its mark on family studies (Deptuła, 2005). Here, it is necessary to mention the tools used to measure the family environment that was worked out back then (Wroczyński & Pilch, 1974).

– And ultimately, there is the third period in the formation of studies on the family, the period related to the third stage of development of social pedagogy. This time, the specific threshold that resulted in the creation of new approaches, as far as the designated research areas are concerned, was the social transformation which took place in the 1980s and the 1990s.

Breaking away from the idea of the so-called socialist education simultaneously entailed abandonment of the specifically performed studies on the educational environment, carried out then and built as part of the entire system of social and educational impacts (Przecławska & Theiss, 1995).

The issues dominating the 1990s and the present times in social pedagogy in the perspective of functioning of individuals and families include care, social assistance, and the education of adults.

Here, it is necessary to mention the work of Józefa Brągiel (1990): *Wychowanie w rodzinie niepełnej* [Education in single-parent families] and the work written under the editorship of Zofia Brańka (2002): *Podmioty opieki i wychowania* [Care and education entities] of 2002, along with an earlier work by the same author, of 1998, written together with Mirosław Szymański, *Agresja i przemoc we współczesnym świecie* [Aggression and violence in modern World] of 1998 (Brańka & Szymański, 1998), but also the work of Danuta Marzec (1999) *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych* [Care of children in the era of social transformations] of 1999 and numerous works of Stanisław Kawula, Andrzej Janke, and the frequently tackled issue of social assistance and social work, such as the paper of J. Brągiel and Piotr Sikora (2004) *Praca socjalna, wielość perspektyw, rodzina – multikulturowość – edukacja* [Social work, multiple perspectives, family – multiculturalism – education] of 2004, and the work of Ewa Kantowicz and Andrzej Olubiński of 2003: *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku* [Social activity in social work at the turn of the 21st century], and numerous works on this subject written in the milieu of the Łódź Chair of Social Pedagogy, in particular under the supervision of Ewa Marynowicz-Hetka.

Nowadays, among the works published in the realm of social pedagogy, tackling the issue of the family, the ones where this issue is discussed in the context of social work are dominant, e.g., a publication edited by Bożena Matyjas and Jolanta Biała (2007), *Rodzina, jako środowisko pracy socjalnej. Teoria i praktyka* [Family as the social work environment. Theory and practice], and the work edited by Tomasz Biernat, Jan Malinowski and Katarzyna Wasilewska-Ostrowska (2015) *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania* [Family in social work: Current challenges and solutions]. Thus, it seems to be a traditional thread of assistance to the family that has also been tackled outside of the milieu of researchers discussing social work, e.g., Agnieszka Regulska and Andrzej Jacek Najda (2017) - *Wsparcie rodziny. Założenia i praktyka* [Family support. Assumptions and practice].

Furthermore, the period of the modern studies on the family discussed here, also bore fruit in the noticeable extension of the research perspective – outside of the clearly defined care and assistance related threads. Thus, there are also family studies carried out in different environments, e.g., Renata Doniec (2001) *Rodzina wielkiego*

miasta [A large city family] or B. Matyjas (2012) *Dzieciństwo na wsi* [Childhood in the country]. There are also studies on a family as an educational environment – in a specific situation in life, such as, e.g., Paulina Forma (2011), *Rodzina wielodzietna* [A large family], and Arkadiusz Wąsiński (2006) *Dziecko, rodzice, adopcja* [Child, parents, adoption], and the slightly earlier - Barbara Kromolicka (1998), *Rodziny zrekonstruowane* [Reconstructed families].

Eventually, it may be concluded that family studies that were, and are carried out in social pedagogy have always referred to the family as the basic educational environment. Taking into account the subsequent periods of development of such studies, it may be said that they have always formed a part of the current socio-cultural, and even political, context, which is important, and affects the shape of a family. Thus, we can talk about studies on the access to cultural assets and possibilities of participating in it and, in this respect, about the demand for social and educational work with a family. This refers, in particular, to the first period of the existence of social pedagogy. On the other hand, the necessity for work in the situation of threats to the family, poverty, and other forms of exclusion and marginalisation, have always been discussed. Since the very beginning, a specific direction of studies on the family has been perceptible in social pedagogy, where the family is, in a sense, an element of the social and educational system and, as such, the recipient of institutional education. In this sense, it may be said that a family has been an effect of certain social modelling, which became particularly clear in the second period of its development. All these threads are more and more often extended onto the specific and more specifically defined problems referring to the functioning of a family – nevertheless always seen as the basic educational environment.

Eventually, one may also indicate the following context of family studies – worked out in the area of social pedagogy over the years of existence of this sub-discipline of pedagogy:

- family in the context of operation of out-of-school education institutions; clubs, after-school play centres, etc.;
- family in the context of assistance institutions: counselling centres, social aid, children's care homes, etc.;
- family as a recipient and participant in culture: use of cultural institutions, the media;
- family in a specific situation and social determinants: poverty, homelessness, etc.;
- family and its structure: complete and single-parent family, large family, migration family;
- family in the context of operation of schools: cooperation with the school, peer groups.

Recapitulation: the mode of understanding social pedagogy

Thus, how can a family be ultimately defined in the realm of social pedagogy? The research accomplishments of many years that have been worked out in this sub-discipline seem quite unambiguous in this respect. In this perspective, a family is space of social presence and social experiences of persons with a specific bond, whereas the context of education is given special attention here, as it conditions this space, also understood more narrowly, as the educational environment. As such, a family is also a part of a specific context of social, cultural, and political influences, which condition its functioning – including in the educational context. Thus, the following definition of a family proper for this type of pedagogy may be adopted: a family is a specific and inseparable social group that makes up a community of persons – parents and children. It functions as a social space, creating the basic educational environment. A family forms a part of the culture and communicates its values, creating proper/expected stances of its members via, and within, the scope of education.

References

Biernat, T., Malinowski, J. A., & Wasilewska-Ostrowska, K. M. (2015). *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania.* Toruń: Wydawnictwo Akapit.

Bobrowski, T., Daszyńska-Golińska, Z., Dziubińska, J., Gargasa, Z., Heilperna, M., Kruszewska, Z., Krzywicki, L., Orsetti, M., Orsza, H., Posner, S., Stępowski, M., Szydłowski, T., & Weychert-Szymanowska, Wł. (1913). *Praca oświatowa jej zadania, metody, organizacja*. Kraków: Michała Arcta w Warszawie.

Brańka, Z. (2002). *Podmioty opieki i wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Brańka, Z., & Szymański, M. (Eds.). (1998). *Agresja i przemoc we współczesnym świecie: Tom 2: Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych*. Kraków: „TexT".

Brągiel, J., & Sikora, P. (Eds.). (2004). *Praca socjalna - wielość perspektyw: rodzina – multikulturowość – edukacja*. Opole: Uniwersytet Opolski.

Brągiel, J. (1990). *Wychowanie w rodzinie niepełnej*. Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Cichosz, M. (2006). *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Cichosz, M. (2014). *Pedagogika społeczna: Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Cynarzewska-Wlaźlik, L. (2012). *Encyklopedia katolicka, vol. 17*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Deptuła, M. (Ed.). (2005). *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej.* Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.

Deptuła, M. (Ed.). (2006). *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.

Doniec, R. (2001). *Rodzina wielkiego miasta.* Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Encyklopedia PWN. (n.d.). *Rodzina*. Retrieved October 10, 2021, from https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rodzina;4011746.html.

Forma, P. (2011). *Rodzina wielodzietna.* Kraków: Impuls.

Izdebska, H. (1967a). *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem*. Warszawa: PWN.
Izdebska, H. (1967b). *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Izdebska, H. (1975). *Przyczyny konfliktów w rodzinie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
Kantowicz, E., & Olubiński, A. (2003). *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
Korytowska, M. (1937). *Krzywda dziecka*. Poznań: Nasza Księgarnia.
Kromolicka, B. (1998). *Rodziny zrekonstruowane*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
Librachowa, M. (Ed.). (1934). *Dziecko wsi polskiej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Majewska, A., & Radlińska, H. (Ed.). (1948). *Rodziny zastępcze Łodzi*. Łódź: Polski Instytut Służby Społecznej.
Marzec, D. (1999). *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
Matyjas, B., & Biała, J. (2007). *Rodzina, jako środowisko pracy socjalnej: Teoria i praktyka.* Kielce: Akademia Świętokrzyska.
Matyjas, B. (2012). *Dzieciństwo na wsi*. Kraków: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
Nowicki, E. (1928). *Polska Oświata Pozaszkolna*, *nr 2*. Warszawa: Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Orsza (Radlińska), H. (1922). *Jak prowadzić biblioteki wędrowne: wskazówki i przykłady*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze "IGNIS".
Orsza (Radlińska), H. (1925). *Studium pracy kulturalnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Pacholski, M., & Słaboń, A. (2001). *Słownik pojęć socjologicznych*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny.
Passini, B., & Pilch, T. (Eds.). (1979). *Wychowanie i środowisko.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Przecławska, A. (1967). *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*. Warszawa: PWN.
Przecławska, A. (1976). *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*. Warszawa: PWN.
Przecławska, A., & Theiss, W. (1995). Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse. *Forum oświatowe, 7,* 17-35.
Radlińska, H. (Ed.). (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.
Radlińska, H., & Wojtyniak, J. (1946). *Sieroctwo: Zasięg i wyrównywanie*. Łódź: Polski Instytut Służby Społecznej.
Regulska, A., & Najda, A. J. (2017). *Wsparcie rodziny: Założenia i praktyka.* Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
Rysz-Kowalczyk, B. (2001). *Leksykon polityki społecznej*. Warszawa: IPS.
Wroczyński, Cz. (1935). *Opieka nad matką nieślubną i walka z porzucaniem niemowląt w Warszawie.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.
Wroczyński, R., & Pilch, T. (Eds.). (1974). *Metodologia pedagogiki społecznej*. Warszawa: Ossolineum.
Wąsiński, A. (2006). *Dziecko, rodzice, adopcja*. Kraków: Impuls.
Wujek, T. (1969). *Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia.* Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
Załęcki, P., & Olechnicki, K. (1997). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.025.038

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Marzenna MAGDA-ADAMOWICZ*

Znaczenie, potencjał i ewolucja polskiej rodziny

Meaning, potential and evolution of the Polish family

Abstrakt

Wprowadzenie. Ewolucja polskiej rodziny dokonuje się pod wpływem przemian ustrojowych, politycznych, ekonomicznych, społecznych i ustawodawczych. Sprawiają one, że wiele zadań, jakie wcześniej pełniła rodzina, jest realizowanych poza nią. Obserwujemy przejmowanie klasycznych funkcji rodziny przez wyspecjalizowane instytucje (np. prokreacja w sztucznych warunkach laboratorium, wychowanie dziecka w żłobkach i przedszkolach, opieka nad osobami starszymi i niepełnosprawnymi w domach pomocy społecznej). Wiele z tych kwestii poważnie narusza podstawowe zasady moralne i religijne.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie zmian w funkcjonowaniu polskiej rodziny.

Wyniki i wnioski. Ewolucja zachodząca w rodzinie widoczna jest w każdej sferze. Powoli zachodzą przemiany polskiej rodziny, które mają charakter imitacyjny, na wzór zachodni. Prawdopodobnie polska rodzina, osadzona w specyficznym kontekście kulturowo-historycznym, podąży swoją drogą przemian. Na tę chwilę nie jest ona w pełni oczarowana „ponowoczesnością". Raczej okazuje się połączeniem właściwości późnej nowoczesności z cechami tradycyjnej rodziny polskiej.

***Słowa kluczowe*:** rodzina, potencjał rodziny, ewolucja rodziny

[1] **e-mail: madamowicz0@o2.pl**
Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Instytut Pedagogiki Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Department of Preschool and Early School Education, Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Góra, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Poland
ORCID: 0000-0003-1971-1155

Abstract
Introduction. The evolution of the Polish family takes place under the influence of systemic, political, economic, social, and legislative changes. They undertake many tasks that the family previously performed outside of it. We observe the taking over of the classic functions of the family by specialized institutions (*e.g.*, procreation in artificial laboratory conditions, raising a child in nurseries and kindergartens, caring for the elderly and the disabled in nursing homes, *etc*.). Many of these issues seriously violate fundamental moral and religious principles. The evolution taking place in the family is visible in every sphere of its life. Changes in the Polish family are slowly taking place, imitating the life of a Western family. Probably a Polish family, set in a specific cultural and historical context, will follow its own path of change.
Aim. The aim of the article is to present changes in the functioning of the Polish family.
Results and conclusions. The evolution taking place in the family is visible in every sphere of its life. Slowly, changes in the Polish family are taking place, imitating the life of a Western family. Probably a Polish family set in a specific cultural and historical context will follow its own path of change. At the moment, the Polish family is not fully enchanted by "postmodernity". Rather, it is a combination of late modernity features with those of a traditional Polish family.

Keywords: family, family potential, family evolution

Wprowadzenie

Rodzina od zawsze stanowi fundament każdego społeczeństwa. W rodzinie życie się zaczyna i kończy. To ona ma zasadnicze znaczenie dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania jednostki. Długie lata przyjmowano, że rodzina jest instytucją społeczną i wspólnotą osób darzących się miłością, a także wolnym wyborem kobiety i mężczyzny, połączonych związkiem małżeńskim, odpowiadających za siebie i wychowujących następne pokolenie (Adamski, 2002; Cudak, 2014; Kawula, 2006; Mastalski, 2006; Marzec-Holka, 2015; Ziemska, 2001). Na przestrzeni wieków standardowe definiowanie i rozumienie rodziny uległo zachwianiu, wyrażającemu się w redefinicji jej istoty, znaczenia, modelu i funkcji. Nie można rozpatrywać ewolucji w funkcjonowaniu rodziny bez odniesień do sytuacji gospodarczo-politycznych. W ostatnich 50 latach zaszły znaczące zmiany w naszej cywilizacji, co jednocześnie wpłynęło na funkcjonowanie polskich rodzin. Sytuacja rodziny jest więc wynikiem przemian społecznych, a jednocześnie rzeczywistość społeczno-polityczna oddziałuje na jej kształt, charakter i funkcje. Trzeba też zauważyć, że wewnętrzne zmiany życia rodzinnego niosą ze sobą określone skutki społeczne.

Istota i znaczenie rodziny

Rodzinę rozpatrujemy w kategorii zrzeszenia. Ma ona określoną strukturę prawną, gwarantującą jej trwałość i wyznaczającą formalny charakter stosunków z innymi rodzicami oraz innymi grupami i instytucjami. Posiada ona strukturę wewnętrzną z prawami i obowiązkami rodziców wobec dzieci, męża wobec żony i odwrotnie. Rodzina zaś, traktowana jako wspólnota, ma niepowtarzalną organizację i układ stosunków, co wymaga od jej członków zintegrowania celów z organizacją życia wewnętrznego, stanowiącego o istocie stosunków rodzinnych. Rodzina jest uważana za wspólnotę emocjonalną, a miłość stanowi podstawę jej egzystencji; rozbudzana jest zrozumieniem, życzliwością, pomocą i współdziałaniem (Kawula, 2006; Ziemska, 2001).

Mając na uwadze charakter więzi rodzinnych, Zbigniew Tyszka definiuje rodzinę jako „zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji" (Tyszka, 2002, s. 74). To mała, naturalna grupa społeczna, w której zasadnicze role pełnią matka i ojciec (Ziemska, 2001). W rodzinie tworzą się określone normy, regulujące zachowanie jej członków oraz role i pozycje, wytwarzające wzajemne oczekiwania i wymagania. Według Franciszka Adamskiego (2002) rodzina jest grupą społeczną, która duchowo jednoczy szczupłe grono jej członków, skupionych we wspólnym ognisku domowym, obdarzających się wzajemną pomocą, troską, opieką. Grupę łączy sfera biologiczna, emocjonalna oraz tradycje rodzinne, lokalne i społeczne.

Rodzina jest strefą ochronną człowieka i ułatwia jednostkom adaptację do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Członkostwo w niej jest autentyczne, dobrowolne i w zasadzie nierozerwalne (za wyjątkiem porzucenia bądź rozwodu). Rodzina oddziałuje na zachowanie jednostek, stosunek do innych, do wartości i moralności. Może ona w sposób pełny zaspokoić potrzeby fizyczne i psychiczne swych członków, a przede wszystkim potrzebę miłości, przynależności, bezpieczeństwa, życzliwości (Cudak, Cudak, 2020; Kawula, 2006).

Tradycyjnie przez rodzinę rozumie się parę małżeńską i jej dzieci, którzy razem zamieszkują i prowadzą wspólne gospodarstwo domowe. Jest więc grupą złożoną z osób połączonych stosunkiem małżeństwa lub pokrewieństwa. Może to być rodzina, w której: 1) pracuje tylko mąż – ojciec, tzw. tradycyjna; 2) pracują oboje małżonkowie i nie mają pomocy osoby dorosłej w prowadzeniu gospodarstwa domowego i 3) pracują oboje małżonkowie, korzystając z pomocy krewnych (Tyszka, 2003).

Rodzina jest zbiorem ludzi powiązanych więzią małżeńską, pokrewieństwem, powinowactwem lub adopcją. O kohezji rodziny świadczy jej struktura rozumiana jako liczba i jakość członków rodziny, układ ich pozycji i ról społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siła więzi psychicznych i instytucjonalnych łączących poszczególnych jej członków, podział czynności, struktura wewnątrzrodzinna władzy i autorytetów,

rozkład miłości i względów (Kawula, 2009). Biorąc po uwagę rodzaj pokrewieństwa członków wchodzących w skład kręgu rodzinnego, rozróżniamy rodzinę małą (dwupokoleniową, składającą się z małżonków i dzieci), dużą (tradycyjną, dwu- i wielopokoleniową, często połączoną wspólnotą majątkową), zredukowaną dużą (małżeństwo, dzieci i dziadkowie w jednym gospodarstwie domowym, przy czym władza nie zawsze spoczywa w rękach najstarszego mężczyzny) i rozproszonych krewnych (małżeństwo, rodzina bliższa i dalsza, krewni stanu wolnego mieszkają oddzielnie i prowadzą osobne gospodarstwa) (Magda-Adamowicz, 2018; Tyszka, 2003).

Stanisław Kawula (2006) zwraca uwagę na cztery podstawowe funkcje rodziny: biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą.

Potencjał polskiej rodziny

W latach 70. XX w. rodzina polska osiągnęła stan, który określamy mianem rodziny współczesnej (Tyszka, 2003). Kolejne pół wieku – wprowadzające dysharmonię, konfliktowość i elementy regresu społecznego – zakłóciło dotychczasowy porządek rodziny. Pogorszeniu uległa kondycja rodzin pod względem materialnym, funkcjonalnym i psychologicznym (Cudak, Cudak, 2020; Mastalski, 2006; Marzec-Holka, 2015). Przyczyniła się do tego transformacja społeczno-ustrojowa, polegająca na przejściu od społeczeństwa realnego socjalizmu do społeczeństwa kapitalistycznego (Melosik, 2013).

W tym czasie państwo polskie przeszło od państwa opiekuńczego przez państwo o tendencjach liberalnych do państwa materialnie wspierającego rodziny niezależnie od jej warunków finansowych. Wycofało się ono z pełnej odpowiedzialności za społeczeństwo i rodziny. Obywatele musieli zacząć dbać o zaspokajanie swoich potrzeb, pomoc zaś otrzymywali tylko w określonych przypadkach. Od 2016 roku znów powrócono do pomocy finansowej każdej dzietnej rodziny, nie bacząc na jej możliwości ekonomiczne. W wyniku przemian społeczno-politycznych w latach 90. XX wieku zmalało poczucie pewności co do przyszłości, co wynikało z bezrobocia, spadku dochodów ludności, zwłaszcza ludności wiejskiej, braku poczucia stabilizacji życiowej i zawodowej, emigracji zarobkowej, braku poczucia bezpieczeństwa socjalnego i osamotnienia. Zjawiska te są przyczyną zagrożeń dla prawidłowego funkcjonowania rodziny. Nastąpiło też pogorszenie sytuacji zdrowotnej społeczeństwa, wzrosła liczba osób niepełnosprawnych i przewlekle chorych, wymagających szczególnej opieki (Cudak, 2014; Kwak, 2005; Mastalski, 2006; Marzec-Holka, 2015; Melosik, 2013).

Między innymi z wymienionych wyżej względów na początku XXI wieku rodzina ograniczała swoje rozmiary i stosunki między jej członkami. W wyniku wielu projektów, wspomagających jej funkcjonowanie, w latach 2016–2019 wzrosła nie-

znacznie liczba dzieci. Od 2019 roku następuje jednak powolny spadek. Mimo wielu przedsięwzięć polska rodzina nie odczuwa pieczy opiekuńczej państwa. Rodzina jest mniej trwała, przejawia zróżnicowanie strukturalne, musi stawiać czoło trudnościom, ale nadal pozostaje cenioną wartością. Dostrzegamy równość więzi emocjonalnych występującą między małżeństwem a dziećmi. Zmienia się sytuacja kobiet w rodzinie – ich pozycja społeczna, aktywność zawodowa i społeczna oraz współudział w budżecie rodziny wzrosły. Zmieniło to także znaczenie dziecka w rodzinie, które zależy od ambicji rodziców i kosztów (czasowych, przestrzennych i ekonomicznych) oraz trybu życia (Kwak, 2005). Wewnątrzrodzinny świat wartości ulega zmianom. Ważną rolę odgrywa sytuacja ekonomiczna, wykształcenie, wynagrodzenie i prestiż społeczny, co wpływa niekorzystnie na realizację funkcji rodzin.

Przemiany zachodzące w rodzinie są zagadnieniem bardzo ważnym i złożonym, składającym się z takich kwestii, jak: różne podejście eksploracyjne i metodologiczne do tego zagadnienia oraz odmienne interpretacje obserwowanych zjawisk. W analizach przemian rodziny wyróżniamy trzy dyskursy (Nowak-Dziemianowicz, 2002):

1) *normatywno-ideologiczny* głoszący, że zachodzące w rodzinie przemiany są dla niej zagrożeniem. Akcentuje się tu *detronizację rodziny*, tzn. zwraca się uwagę na jej rozkład i upadek na skutek procesów modernizacji społeczeństwa. Efektem są takie zjawiska, jak: *deinstytucjonalizacja rodziny*, tj. jej kryzys jako instytucji, w wyniku czego traci ona swój obiektywny sens, a tradycyjne zachowania jednostek zostają rozbite. Jednocześnie zachodzą trzy podstawowe zjawiska:
   a) *subiektywizacji* rodziny (tzn. rodzina przestaje regulować i kontrolować ludzkie zachowania, a jej normy tracą moc obowiązującą),
   b) jej *detradycjonalizacji* (co polega na odchodzeniu od tradycyjnych form zachowań uważanych za przestarzałe),
   c) *laicyzacji* (czyli pozbawienia rodziny transcendencji i redukcji jej sakralnego wymiaru).

   Ta całość pozwala sformułować tezę, że nastąpił *kryzys rodziny,* który polega według F. Adamskiego na trzech widocznych dzisiaj tendencjach: a) rezygnacji z wartości rodzinnych; b) szerzeniu poglądów i form zachowań godzących w istotę małżeństwa i rodziny; c) podważaniu i osłabianiu roli rodziny w procesie wychowawczym oraz jednostkowego i społecznego „stawania się" człowiekiem (czyli jej funkcji socjalizacyjnej i wychowawczej). Zdaniem konserwatywnych badaczy rodziny takie postrzeganie rodziny dostrzegamy w ideologii marksistowskiej, feministycznej, gender i homoseksualnej. Ma miejsce kulturowa wojna o rodzinę. Jest ona traktowana jako wróg postępu, instytucja opresyjna, zniewalająca kobietę i dziecko.

2) *instrumentalno-techniczny*, przyjmujący, że mamy do czynienia z nowym kierunkiem jej przemian, prowadzącym do powstania nowego typu rodziny (nie z jej kryzysem rodziny). Na korzyść tego poglądu przytaczane są następujące tezy:
   a) rodzina była i jest podstawową grupą i instytucją społeczną,
   b) ma ona duże znaczenie i tak będzie również w przyszłości,
   c) dominującym typem pozostanie nadal rodzina monogamiczna i heteroseksualna,
   d) przemiany rodziny są naturalnym elementem jej rozwoju oraz wynikiem zachodzących zmian.

   Wymienione powody mają świadczyć o tym, że nie ma powodów do niepokoju, a rodzinie nie grozi klęska.

3) *praktyczno-moralny*, skupiający się na przemianach rodziny, na istocie ludzkich działań i doświadczeń, szukający odpowiedzi na pytania np.: Jaka jest dzisiaj rodzina?, Co znaczy dzisiaj bycie ojcem, czy matką? Można zdobyć wiedzę umożliwiającą pomaganie i wspieranie rodziny w zakresie kompetencji moralnych, interpretacyjnych i komunikacyjnych poprzez głębszy wgląd w rzeczywistość rodzinną, nadawane jej znaczenie i sposoby interpretacji zachodzących w niej zjawisk. Tak więc głębsze zrozumienie rodziny jest drogą do bardziej profesjonalnej jej pomocy i służby (Nowak-Dziemianowicz, 2002).

Podsumowując przedstawione powyżej (w zarysie) dyskursy, wydaje się, że w każdym zawarte są cenne myśli. Należy dostrzegać zagrożenia stojące przed rodziną i próby dostosowywania jej do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Ponadto trzeba wspierać rodzinę, poznając jej doświadczenia, emocje i wartości. Podejmując jednak tematykę przemian rodziny, należy pamiętać również o tym, że rodzina sama w sobie jest zjawiskiem złożonym i różnorodnym oraz osadzonym w konkretnym kontekście historycznym, społecznym i kulturowym. To oznacza, że zmiany w jej obrębie mogą zachodzić:
1) w różnym tempie, czyli szybciej lub wolniej, drogą ewolucji lub rewolucji;
2) w różnym zakresie, np. obejmują kilka dziedzin życia rodzinnego (jedną lub wszystkie);
3) w różnym kierunku, np. konserwatywnym lub liberalnym;
4) w różnych obszarach, tj. świadomości (np. oczekiwań) lub w realnej rzeczywistości (praktyce życia codziennego);
5) z różnych przyczyn: zewnętrznych, wewnętrznych (rodzina może być przedmiotem i podmiotem zmian), ekonomicznych, politycznych, społecznych, kulturowych, psychologicznych.

Ewolucja polskiej rodziny

Powyższa istota transformacji rodziny zachęca do postawienia pytań o ewolucję rodziny polskiej w XXI wieku. Pierwsze dwie dekady nowego wieku stanowiły bowiem czas intensywnych przeobrażeń jakościowych rodziny oraz kreowania jej na wzór rodzin zachodnioeuropejskich. Proces ten rozpoczął się już wcześniej, ale w pełni uwidocznił się w XXI wieku. Okres ten podzielić można na dwie fazy, tj. pierwszą i drugą dekadę. Pierwsza dekada to czas kontynuacji przemian zapoczątkowanych w latach 90., a druga – ich pogłębienia i pojawienia się nowych tendencji w świadomości członków rodzin, nawiązujących do ponowoczesnej kultury. Wielorakość i złożoność zachodzących w rodzinie przemian pod względem ich zakresu, tempa i charakteru skłania do przyjrzenia się społeczno-wychowawczym przemianom rodziny zachodzącym w Polsce z początku XXI wieku.

Na przestrzeni czasu zmienił się *model rodziny*. Rodzina o modelu tradycyjnym występowała głównie w okresie preindustrialnym w wielopokoleniowych rodzinach wiejskich. Do wieku XVIII rodziny chłopskie i rzemieślnicze, a potem także robotnicze, ze względów ekonomicznych były duże. O powodzeniu finansowym decydował głównie wspólny majątek (ziemia lub warsztat pracy) oraz liczni członkowie rodziny, będący jednocześnie siłą roboczą. Podstawą utrzymania było gospodarstwo lub własny warsztat rodzinny. Głową rodziny był ojciec, w którego rękach spoczywały władza (nieograniczona) i autorytet. Pozycja pozostałych osób była ograniczona i zależała od przyjętych obowiązków. Rodzina miała ścisłą strukturę hierarchiczną oraz charakteryzował ją solidaryzm i zależność interesów. Głównym zadaniem kobiety było zajmowanie się domem i licznym potomstwem, któremu wpajano posłuszeństwo, religijność, pracowitość i podporządkowanie woli rodziców. W rodzinie rygorystycznie przestrzegano normy moralne i obyczajowe oraz istniał silny związek z tradycją, a także głębokie poczucie obowiązku.

Współczesna rodzina natomiast, jako przeciwieństwo modelu tradycyjnego, jest najczęściej rodziną dwupokoleniową (tzw. rodziną nuklearną), zamkniętą, chroniącą swoją prywatność i niezależność. Składa się zazwyczaj z rodziców i jednego lub dwojga dzieci, którzy mieszkają we własnym mieszkaniu i są niezależni ekonomicznie. Pracę zawodową wykonują oboje małżonkowie. Rodzina taka nie utrzymuje częstych relacji z dalszymi krewnymi, poważnie ograniczone są również kontakty ze środowiskiem lokalnym i sąsiedzkim.

Analizując przemiany małżeństwa i rodziny, dostrzegamy trzy *procesy separacji*, które stopniowo osłabiały ich jakość. Nastąpiło oddzielnie: seksu od małżeństwa, następnie małżeństwa od rodzenia dzieci, a na końcu małżeństwa od rodziny. Te trzy sfery stanowiły wcześniej jedność utożsamianą z rodziną. Konsekwencją zmian, jakie zaszły w tych obszarach, jest nowy „porządek sentymentalny", którego efektem jest

inne myślenie o małżeństwie, rodzinie i sferze intymnej. Przejawia się ono w tym, iż w przekonaniu młodych ludzi rodzina przestała być „oczywistością" i „koniecznością". Nie jest już ona jedyną możliwą formą życia ani warunkiem udanego życia i osobistego szczęścia (Szlendak, 2010).

Zmodyfikował się zatem *cel i sens zakładania rodziny oraz jej ważność, znaczenie i rozumienie.* Nie jest ona pożądaną wartością egzystencjalną. Nie zapewnia już bytu i bezpieczeństwa, chociaż nadal jest wysoko cenioną wartością kierunkową, czyli nadaje sens i znaczenie życiu jednostkowemu i zbiorowemu. W porównaniu do lat 90. XX wieku nowością jest natomiast to, iż rodzina (zbudowana na małżeństwie) jest postrzegana jako wartość „elitarna", czyli jako sukces danej pary, rodzaj szczęśliwego zrządzenia losu, odwagi życiowej, a nie jako normalny etap w życiu dorosłego człowieka. W okresie przedwojennym i powojennym XX wieku rodziny zakładali ludzie bardzo młodzi, często niedojrzali społecznie, nie dysponujący mieszkaniem ani żadnym zapleczem materialnym, tzn. „wszystko zaczynali od łyżeczki". Skłaniały ich do zakładania rodziny chęć ustabilizowania się i uchodzenia za człowieka dojrzałego (Świda-Ziemba, 2000). Dawniej założenie rodziny oznaczało stanie się człowiekiem dorosłym, czyli społecznie dojrzałym i ustabilizowanym, co było jednocześnie wyrazem emancypacji jednostki. Współcześnie założenie rodziny stało się świadomym wyborem, „ukoronowaniem" procesu dojrzałości i dorosłości. Młodzi ludzie jako prawie równorzędne rodzinie wartości podają: zdrowie, pieniądze, dobrobyt, pracę (Magda, 2002). Trzeba też stwierdzić, że wartości te dobrze się z sobą komponują i uzupełniają. Młodzi ludzie odznaczają się dzisiaj bardzo realistycznym i pragmatycznym podejściem do życia. Widoczne jest obecnie łączenie wartości „mieć" i „być", które nie znajduje się w konflikcie. Co więcej, uważają, że „mieć" jest warunkiem lepszego „być". Wskazywanie przez młode pokolenie na cele finansowo-zawodowe, jak również zdrowotne, jako wyprzedzające nieco rodzinę, nie musi jeszcze oznaczać spadku jej ważności. Rodzina nie jest zatem wypierana z grupy ważnych wartości, lecz jest z nimi łączona (Magda-Adamowicz, 2018).

W badanych ostatnich trzech dekadach zaobserwowano także pewne wahania w traktowaniu rodziny jako życiowej wartości. W pierwszej połowie dziesięciolecia pozycja rodziny uległa wyraźnemu obniżeniu. Od 2008 roku jej pozycja znowu zaczęła rosnąć, zajmując szczytowe miejsca w hierarchii wartości Polaków (GUS 2005, 2010, 2020). Rodzina jest nadal dla ogółu społeczeństwa bardzo cenioną i dającą szczęście wartością oraz upragnionym środowiskiem życia. Założenie rodziny stało się współcześnie decyzją trudną i wymagającą osiągnięcia określonej *stabilizacji zawodowej, materialnej* i *wewnętrznej gotowości*. Decyzja ta jest zatem bardziej przemyślana, zracjonalizowana i odpowiedzialna. Osoby zakładające rodzinę są obecnie starsze (wiek zawierania małżeństwa zbliża się do 30 r.ż.) niż dawniej (zakładano ją ok. 20 r.ż.), bardziej świadome swoich decyzji i celów, jakie chcą osiągnąć w rodzinie i za jej pośrednictwem. Jednocześnie młodzi ludzie, zakładający rodziny, mają od

samego początku wkalkulowany rozwód w przypadku niepowodzenia małżeńskiego i rodzinnego, co wskazuje na ambiwalentny stosunek do małżeństwa (Świdy-Ziemby, 2000). Obserwujemy w drugiej połowie dekady, że nastąpiło znaczne *poszerzenie i liberalizacja rozumienia rodziny*. Do tej pory w opinii społecznej rodzinę stanowiło przede wszystkim małżeństwo z dziećmi. Badania GUS z 2016 roku wykazały wyraźne rozszerzenie takiego pojmowania rodziny, która obecnie zaczęła obejmować także związki niepełne, nieformalne i wychowujące dzieci oraz związki bezdzietne.

Oczekiwania, cele i realizacja małżeństwa – oddzielenie małżeństwa od życia seksualnego osłabiło chęć jego zawierania i trwania w nim za wszelką cenę. Te cechy przestały być traktowane jako całość – małżeństwo, rodzina i osobiste szczęście. Zaczęto je traktować oddzielnie i rozdzielnie wartościować. Wyraźna intensyfikacja przemian małżeństwa i rodziny nastąpiła w latach 1995–2004, 2009–2013 i od 2019 roku, kiedy model partnerski zdecydowanie przewyższył popularnością tradycyjny (GUS 2016, 2020). Uogólniając, można powiedzieć, że od 1995 roku zmniejszała się liczba zwolenników tradycyjnego postrzegania małżeństwa. Należy jednak zaznaczyć, iż oczekiwania i deklaracje nie szły w parze z faktyczną realizacją. W codziennej rzeczywistości – według danych GUS z 2010 roku – *model mieszany* był realizowany częściej niż tradycyjny i partnerski. Od 2007 roku widać wśród młodzieży dominację w sferze oczekiwań modelu partnerskiego (Biernat, Sobierajski, 2007). Małżeństwo wypływa z indywidualnych potrzeb i oczekiwań partnerów, a w mniejszym stopniu odpowiada potrzebom i oczekiwaniom społeczeństwa. Małżeństwo ma pogłębiać wzajemną intymność, samopoznanie, sprzyjać samorozwojowi oraz spełniać w mniejszym zakresie wymagania małżeństwa jako instytucji. Według młodych osób małżeństwo powinno być jednocześnie „miękką" instytucją, jak i związkiem partnerskim romantycznym, stabilnym, opartym na wierności oraz posiadaniu dzieci. W świadomości społecznej małżeństwo jako instytucja cenione było i jest bardziej niż związki bez ślubu i nadal tak samo pozostaje. Małżeństwo zaczęto postrzegać jako źródło *osobistego ryzyka*, co przyczyniało się do odraczania jego zawierania. Porównując badania GUS z lat 1996, 2008 i 2019, widać, iż małżeństwo staje się w świadomości społecznej źródłem zagrożeń i obaw o charakterze psychologicznym, dotyczących np. utraty wolności, niskiej jakość związku, utrudnień w realizacji kariery zawodowej, strachu przed posiadaniem dziecka i obowiązkami rodzicielskimi. Warto podkreślić, iż kobiety i mężczyźni dostrzegali dla siebie inne rodzaje ryzyka w małżeństwie.

Z początkiem dekady nastąpiło większe otwarcie na *nieformalne formy życia rodzinnego*. Globalnie stanowią one nieznaczny margines w stosunku do instytucji małżeństwa, gdyż liczba mężczyzn i kobiet w nich żyjących wynosi ok. 2% (GUS, 2020). Najczęstszą postacią nieformalnych form życia rodzinnego w Polsce jest *kohabitacja i konkubinat*. Pierwszą formę tworzą ludzie młodzi, wykształceni, absolwenci dobrych uczelni, mający duże perspektywy życiowe i mieszkający w wielkich miastach. Kohabitacja jest dla nich rodzajem „próbnego małżeństwa" w celu lepsze-

go poznania się przed zawarciem w przyszłości małżeństwa. Konkubinat natomiast charakterystyczny jest dla osób ze środowisk zmarginalizowanych, małych miast i wsi, pozbawionych stałej pracy, bezrobotnych, żyjących ze świadczeń rentowych i socjalnych. W tym przypadku trudna sytuacja życiowa i ekonomiczna nie sprzyja zakładaniu rodziny (Slany, 2002). Uogólniając, obydwa typy związków nieformalnych życia rodzinnego należą do nietrwałych i pełnych wewnętrznych problemów.

Kolejną formą alternatywną wobec rodziny jest pozostawanie w *stanie wolnym*, czyli bycie *singlem*. Życie w pojedynkę – według badań GUS z 2020 roku – jako świadomie podjęty wybór nie znajdowało większego uznania w naszym społeczeństwie, wśród osób starszych (66%), zaś w grupie osób młodych (23%) jest większa tolerancja. Według analiz Krystyny Szafraniec z 2010 roku najczęściej singlem jest w Polsce młoda kobieta w wieku 24–34 lat, bardzo dobrze wykształcona i zarabiająca, posiadająca wysokie wymagania wobec życia i partnerów, mieszkająca w dużym mieście. Nie tworzy ona trwałych związków, ale nie wyklucza znalezienia partnera (Szafraniec, 2012).

Na przestrzeni ostatnich 10 lat wzrosła także liczba *rozwodów i zdrad*. Jest więcej rozwiedzionych kobiet niż mężczyzn (GUS, 2013, 2021). Wzrosła w ostatnich latach liczba rozwodów wśród młodych małżeństw (tj. ze stażem 4–5 lat). Najmniej rozwodów występuje wśród starszych małżeństw z dłuższym stażem. Trzykrotnie częściej mają miejsce rozwody w mieście niż na wsi. Najczęstszymi przyczynami rozwodów są: niezgodność charakteru, zdrada, nadużywanie alkoholu oraz nadmierny indywidualizm. Wymienione powody budzą zaskoczenie, bowiem współczesna obyczajowość przedmałżeńska umożliwia poznanie się przed ślubem (np. wspólne zamieszkiwanie, wspólne wyjazdy), co pozwala rozpoznać swoje charaktery, skłonności, umiejętności nawiązywania i utrzymania wzajemnych relacji. To właśnie te kwestie są jednak źródłem licznych trudności i konfliktów. Frapujący jest także fakt, że młode osoby nie potrafią rezygnować z części swoich celów na rzecz stworzenia trwałych, zgodnych związków małżeńskich i rodzinnych. Niewłaściwy dobór partnerów, niedojrzałość emocjonalna, spadek znaczenia norm moralnych prowadzą młodych ludzi do szybkich rozwodów, nawet po kilku miesiącach wspólnego życia (Pawłowska, 2013). Współcześnie rozwód jest traktowany jako metoda rozwiązywania problemów. W związku z tym poważnym problemem społecznym jest wzrost liczby rodzin niepełnych i ludzi samotnych, którzy często w pojedynkę wychowują potomstwo. Dostrzec też można zależność, że im większa liczba dzieci w rodzinie, tym mniejsze w niej prawdopodobieństwo rozwodu. Częściej rozwodzą się małżonkowie z niższym wykształceniem (zasadniczym i średnim), aniżeli z wyższym (Rozwody, 2009, 2019).

Zjawiskiem przyczyniającym się do rozwodów jest rosnąca liczba *zdrad* wśród młodych dorosłych. Dostrzegamy zatem kolejną skrajność, tj. z jednej strony wielką tęsknotą za trwałym związkiem, a z drugiej strony – trudność w dochowaniu wierności emocjonalnej i seksualnej. Często źródłem i miejscem zdrad staje się dzisiaj także

Internet (Młodzi 2011). Od lat 80. XX w. przybywa liczba rozwodów, a maleje liczba zawieranych małżeństw. Szczególnie druga połowa pierwszej dekady XXI wieku była okresem krytycznym. Niniejsze świadczy o dużych zmianach zachodzących w sferze seksualnej i intymnej. Tradycyjna moralność ustępuje miejsca moralności ponowoczesnej, pełnej sprzecznych trendów, które osłabiają trwałość związków. Z jednej strony nadal aktualne są tradycyjne wyobrażenia o miłości do jednego partnera, z drugiej – coraz częściej widoczna jest wielokierunkowa aktywność seksualna. Sfera intymna nie wzmacnia więzi małżeńskiej. Staje się ona obszarem konstruowania i rekonstruowania własnej tożsamości, własnego erotycznego „ja". Nowe wzorce kulturowe wprowadziły konsumpcyjne nastawienie do partnera i związku, w których widać koncentrację na samym sobie i własnych doznaniach, a nie na partnerze, dzieciach i łączącej ich więzi, co nie sprzyja budowaniu trwałych związków małżeńskich i rodzinnych.

Ważnym wymiarem rodziny jako środowiska społeczno-wychowawczego jest stosunek do dziecka, jego posiadania i wartości, czyli *prokreacja – jej planowanie i realizacja*. Polacy zawsze chcieli mieć dzieci i były one dla nich wartością podstawową. Model rodziny polskiej był zazwyczaj zorientowany na dziecko/dzieci, czyli był modelem „infantocentrycznym". Według badań GUS niemal wszyscy dorośli Polacy wyrażali chęć posiadania potomstwa. Dzietność planowana zawsze jednak była znacznie większa niż realizowana. U kobiet wraz z wiekiem i posiadaniem przez nie już jednego dziecka maleje chęć posiadania kolejnego potomstwa, co może świadczyć o zjawisku „zmęczenia macierzyństwem". Zaś u mężczyzn wzrasta ta potrzeba, co może wypływać z „przebudzenia uczuć ojcowskich". W planach małżeńskich, podobnie jak w prokreacyjnych, dostrzegamy, że kobiety przewidują lub odczuwają trudności i obciążenie wypływające z konieczności godzenia ról opiekuńczo-wychowawczych, domowych, zawodowych i społecznych. Mężczyźni w znacznie mniejszym stopniu przejawiają świadomość trudności wynikających z takich sytuacjach (Beck, 2002). Z analiz K. Szafraniec (2011) wynika, iż matki wydatkują każdego dnia tyle samo czasu na pracę, co mężczyźni, i pięciokrotnie więcej czasu na aktywność opiekuńczą i wychowawczą wobec dzieci i rodziny. Można powiedzieć, że nadal mężczyźni polscy nie angażują się tak bardzo w prace domowe i opiekuńcze, jak kobiety, nawet ci którzy, którzy nie pracują zarobkowo. Model partnerski rodzin występuje głównie u młodych par, ale dochodzi on do głosu z trudem (bo u 19%). Wszystko to przyczynia się do zniechęcenia prokreacją przez polskie kobiety, ponieważ napotykają one inne utrudnienia w realizacji ról macierzyńskiej i rodzinnej, brak żłobków i przedszkoli, nie sprzyjające rozwiązania instytucjonalne, brak stabilnej pracy, sprzeczne wymagania ze strony różnych środowisk (np. pracy i domu), złe wzory zachowań rodzinnych wyniesione przez mężczyzn z rodziny. Ta całość przyczynia się do tego, że sfera prokreacji staje się dla kobiet problematyczna, sprzeczna, co wiąże się z ograniczeniem lub rezygnacją z funkcji prokreacyjnej rodziny, jak również ze stresem, zmęczeniem i gorszym stanem zdrowia kobiet.

Zmieniająca się *rodzina* staje się także innym *środowiskiem wychowawczym*. Jakość środowiska życia kształtuje, według pedagogiki społecznej, jakość środowiska wychowawczego. Z badań autorki tekstu przeprowadzonych w 2018 roku nad dziećmi twórczymi wynika, iż „szczęśliwe życie rodzinne" warunkują przede wszystkim takie cechy, jak: miłość, miła, ciepła i radosna atmosfera oraz dobre relacje, które tworzą najbardziej pożądany kontekst wychowawczy w rodzinie (Magda-Adamowicz, 2018). Od 2005 roku obserwujemy, że straciło na ważności większość wartości moralnych, uważanych za bardzo istotne cechy w codziennej egzystencji, tj. miłości rodzinnej, szacunku dla drugiego człowieka oraz pracowitości, tolerancji, religijności, wierności partnerowi oraz prawdomówności, co świadczy o osłabieniu wrażliwości moralnej naszego społeczeństwa w sferze codzienności. Pojawia się więc pytanie o jakość środowisk wychowawczych rodziny polskiej. Dlatego istotne jest, na ile rodzice i dorośli zajmujący się wychowywaniem, widzą potrzebę rozwijania sfery moralnej swoich dzieci, co jest jedynym z głównych i podstawowych zadań wychowawczych rodziny. Rodzice deklarują świadomość znaczenia tej sfery w życiu człowieka i pragnienie, aby ich dzieci postępowały moralnie, gdy dorosną. Ważny jest także dla nich fakt, że rodzice nie łączą moralności z religijnością. Na znaczenie moralności w postępowaniu częściej wskazują osoby posiadające wyższe wykształcenie i zamożne. Drugą pozycję w obszarze celów wychowania zajmowały cechy zorientowane na odniesienie sukcesu, na co wskazywał co drugi wykształcony Polak z dużego miasta. Na pomaganie innym, dobrą współpracę z innymi, szacunek dla innych ludzi, bycie patriotą i dobrym obywatelem zwracają zaś uwagę rodzice z mniejszych środowisk, słabiej wykształceni, religijni. Cecha niezależności łączona jest dzisiaj silnie z samodzielnością, samowystarczalnością, odpowiedzialnością za siebie, partnerstwem (między rodzicami i rodzicem z dzieckiem). Ten zestaw cech mieści się w tzw. *modelu wychowania niezależnego* pożądanego w ponowoczesnej kulturze, który posiada pewne walory, niosąc jednocześnie sporo niebezpieczeństw dla rozwoju dziecka i jego relacji z innymi ludźmi.

Już na podstawie powyższych analiz dostrzegamy ogromne przeobrażenia pełnionych *funkcji* przez *współczesną rodzinę*. W tradycyjnej rodzinie *funkcja prokreacyjna* łączyła się ściśle z *funkcją seksualną*. Nastąpiła liberalizacja norm moralnych w tym zakresie oraz wzrost przed- i pozamałżeńskich kontaktów seksualnych. Także rozwój medycyny i rozpowszechnienie antykoncepcji przyczyniły się do oddzielenia tych funkcji. W konsekwencji nastąpiło zmniejszenie dzietności rodzin, przejście od modelu rodziny wielodzietnej do rodziny z dwojgiem lub coraz częściej jednym dzieckiem. Na pewno duże znaczenie miała tu działalność organizacji feministycznych, walczących o tzw. prawa kobiet oraz zjawisko emancypacji. *Funkcja ekonomiczna* rodziny polegała na zdobywaniu środków do życia i zaspokajaniu potrzeb materialnych rodziny. W epoce preindustrialnej każdy członek rodziny (również dzieci) wspólnie pracował w gospodarstwie bądź rodzinnym zakładzie. Rewolucja przemysłowa zmieniła to diametralnie. Współcześnie oboje małżonkowie pracują zarobkowo i troszczą się o utrzymanie rodziny.

W rodzinie tradycyjnej *funkcja opiekuńcza* była jedną z najważniejszych funkcji i miała na celu wszechstronne zabezpieczenie i otoczenie opieką dzieci, ludzi starszych i chorych. W polskim współczesnym społeczeństwie stworzono całą sieć specjalistycznych instytucji państwowych i społecznych (np. żłobki, przedszkola, szkoły, placówki opieki, szpitale), które przejęły od rodziny wiele dotychczasowych obowiązków. Można także zaobserwować ograniczenie *funkcji kontrolnej* we współczesnej rodzinie. Aktualne warunki życia, szczególnie wielkomiejskiego, nie sprzyjają otaczaniu osobistą opieką poszczególnych członków rodziny, co wiąże się z procesem samodzielności, autonomizacji jednostek, anonimowości w tłumie, długimi godzinami pracy i częstym przebywaniem poza domem rodziców i dzieci. Dużym przeobrażeniom współcześnie uległa *funkcja socjalizacyjna* rodziny, która została uszczuplona i zawężona pod względem liczebności wchodzących w jej skład zadań. Społecznie większy nacisk kładzie się na role wychowawcze rodziców. Nieprawidłowa socjalizacja rodzinna może natomiast prowadzić do nasilania się zjawisk patologicznych. Duże znaczenie dla rozwoju dzieci i funkcjonowania rodziny ma *funkcja emocjonalna,* która jest istotna z punktu jednostkowego i społecznego. Potrzeba miłości jest pierwszoplanowym motywem do zakładania rodziny i dzietności. Więź małżeńska i rodzinna ulega zmianie i opiera się głównie na związkach emocjonalnych.

Zakończenie

Rodzina jest naturalnym środowiskiem, w którym człowiek przychodzi na świat, rozwija się, czerpie podstawowe wzorce zachowań, uczy się relacji z otoczeniem, rozwija swe predyspozycje. Rodzina zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka, stwarzając warunki do rozwoju psychofizycznego i osobowości. Zmieniające się warunki społeczno-ekonomiczne i cywilizacyjno-kulturowe domagają się lepszego przygotowania młodego człowieka do ról małżeńskich i rodzinnych, poprawy warunków społeczno-ekonomicznych funkcjonowania rodziny oraz przystosowania jej do zmieniającej się sytuacji. Niniejsze umożliwi dobre wypełnianie przez małżonków wszystkich podstawowych funkcji i zadań. Rodzina, która funkcjonuje prawidłowo, przyczynia się do pełnego rozwoju wszystkich swoich członków.

Ewolucja zachodząca w rodzinie widoczna jest w każdej sferze jej życia. Powoli zachodzą przemiany także rodziny polskiej, które mają charakter imitacyjny, na wzór życia rodziny zachodniej. Prawdopodobnie polska rodzina osadzona w specyficznym kontekście kulturowo-historycznym podąży swoją drogą przemian. Na tę chwilę nie jest ona w pełni oczarowana „ponowoczesnością". Raczej jest połączeniem właściwości późnej nowoczesności z cechami tradycyjnej rodziny polskiej. Odnosząc się do przedstawionych wcześniej interpretacji dyskursów przemian polskiej rodziny,

można stwierdzić, iż każdy z nich wpisuje się w potencjał i ewolucję polskiej rodziny XXI wieku. Dlatego pozwalam sobie sugerować pogłębienie edukacji prorodzinnej w obszarach w niej zachodzących, tj.: przemian kulturowych, komunikacji rodzinnej, edukacji moralnej, psychologii i pedagogice rodziny i małżeństwa.

Bibliografia

Adamski, F. (2002). *Rodzina: Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Główny Urząd Statystyczny. *Departament badań demograficznych i rynku pracy*. Wydania: 2004/5, 2005/2, 2006/3, 2008/1, 2010/2, 2016, 2018/2, 2020/2.

Beck, U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka: W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

Biernat, T., Sobierajski, P. (2007). *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Cudak, H. (2014). Ciągłość wartości jako ważny element kultury życia rodzinnego. *Pedagogika Rodziny*, *4(3),* 7-17.

Cudak, H., Cudak, S. (2020). *Społeczne i emocjonalne funkcjonowanie współczesnej rodziny*. Białystok: Dom Wydawniczy ELIPSA.

Kawula, S. (2006). *Kształty rodziny współczesnej: Szkice familologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kwak, A. (2005). *Rodzina w dobie przemian: Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Magda, M. (2002). Profil moralny studentów pedagogiki. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 2, ss. 198-208). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Magda-Adamowicz, M. (2018). *Jakość dzieciństwa twórczych 7-9-letnich dzieci w perspektywie rodzinnej i lokalnej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Mały Rocznika Statystyczny GUS. Wydania: 2013, 2020 i 2021.

Marzec-Holka, K. (2015). *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „małych szkół": Przykład województwa kujawsko-pomorskiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Mastalski J. (2006). *Chrześcijanin wobec agresji w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Nowak-Dziemianowicz, M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach: Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.

Pawłowska, M. (2012). *Młoda Polska się rozwodzi: Nie potrafią dotrwać nawet do pierwszej rocznicy*. Pobrane z: https://natemat.pl/32887,mloda-polska-sie-rozwodzi-nie-potrafia-dotrwac-nawet-do-pierwszej-rocznicy.

Raport Fundacji Mamy i Taty (2009). *Rozwody w Polsce i na świecie*.

Raport Fundacji Mamy i Taty (2020). *Czy jesteśmy skazani na falę rozwodów*.

Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011.* Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Slany, K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego*. Kraków: NOMOS.

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

Świda-Ziemba, H. (2000), *Młodzież końca tysiąclecia: Obraz świata i bycia w świecie*. Warszawa: ISNS UW.

Tyszka, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ziemska, M. (2001). *Rodzina współczesna*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.039.066

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Maria ZIELIŃSKA[*]
Justyna NYĆKOWIAK[**]

Umiejętności życiowe i kompetencje społeczne dziewcząt i chłopców jako kapitał początkowy w pierwszej fazie *transition to adulthood*

Life skills and social competences of girls and boys as initial capital of the first phase of transition to adulthood

Abstrakt
Wprowadzenie. Obecnie obserwujemy w Polsce przeobrażenia modeli wchodzenia w dorosłość, w tym zmiany dominujących wzorców zachowań dotyczących partnerstwa, małżeństwa, rodziny. W sensie socjologicznym mówimy o zjawisku odraczania ról społecznych związanych z dorosłością, o coraz dłuższym moratorium i zmieniających się markerach dorosłości. W domu rodzinnym młody człowiek nabywa kompetencje i umiejętności przydatne w samodzielnym, niezależnym, odpowiedzialnym dorosłym życiu. W artykule przedstawiony zostanie charakter tych umiejętności, które

[*] **e-mail: m.zielinska@is.uz.zgora.pl**
Pracownia Badań nad Młodzieżą, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Laboratory of Research on Youth, Faculty of Social Science, University of Zielona Góra, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Poland
ORCID: 0000-0003-2708-2774

[**] **e-mail: j.nyckowiak@is.uz.zgora.pl**
Pracownia Badań nad Młodzieżą, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Laboratory of Research on Youth, Faculty of Social Science, University of Zielona Góra, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Poland
ORCID: 0000-0003-3042-5475

wraz z kompetencjami uznane zostały za kapitał początkowy pierwszej fazy *transition to adulthood*.
Cel. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy poddani badaniu osiemnastoletni licealiści znajdujący się u progu dorosłego życia, w tzw. fazie liminalnej *transition to adulthood*, są wyposażeni w kapitał początkowy w postaci znaczących dla funkcjonowania w dorosłym społeczeństwie umiejętności i kompetencji. Odpowiadamy także na pytanie o to, czy i w jakim zakresie socjalizacja do dorosłości, zachodząca w domu rodzinnym, odpowiada współczesnym zmianom w zakresie równego traktowania kobiet i mężczyzn, a w jakim podtrzymuje tradycyjne podziały ról.
Materiały i metody. Bazę empiryczną artykułu stanowią wyniki badań socjologicznych przeprowadzonych w 2018 roku w województwie lubuskim w szkołach ponadgimnazjalnych.
Wyniki. Kluczowe różnice w zakresie socjalizacji do dorosłości dziewcząt i chłopców zarejestrowane zostały w dwóch obszarach: treningu umiejętności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i opieką nad pozostałymi członkami rodziny oraz w obszarze treningu podejmowania długofalowych decyzji.
Wnioski. Dążenia do równości kobiet i mężczyzn uwidaczniają się w zachowaniach i obyczajach codziennych, ale nie stanowią części uwewnętrznionego habitusu. Zmieniły się akcenty oraz pola oczekiwanej pomocy, pozostały skrypty dotyczące tzw. prac kobiecych i męskich.

Słowa kluczowe: *transition to adulthood*, kapitał początkowy, umiejętności życiowe, kompetencje społeczne, *emerging adulthood*, młodzież, dom rodzinny.

Abstract
Introduction. We are currently observing changes in the models of entering adulthood in Poland, including changes in the dominant patterns of behaviour related to partnership, marriage, and family. In a sociological sense, we are talking about the phenomenon of postponing social roles related to adulthood, about an ever-longer moratorium and changing markers of adulthood. In the family home, a young person acquires competences and skills useful in an independent, responsible adult life. The article will present the nature of those skills which, together with the competences, were considered to be the initial capital of the first phase of transition to adulthood.
Aim. The aim of the article is to try to answer the question of whether the 18-year-old secondary school students who were on the verge of adulthood, in the so-called liminal phase within the transition to adulthood, are equipped with the initial capital in the form of skills and competences significant for the functioning in the adult society. We also answer the question of whether, and to what extent, socialization to adulthood, taking place in the family home, corresponds to contemporary changes in the equal treatment of women and men, and to what extent it maintains the traditional division of roles.
Materials and methods. The empirical base of the article is the results of sociological research conducted in 2018 in upper secondary schools in Lubuskie voivodeship.
Results. The key differences in the field of socialization to adulthood between girls and boys were recorded in two areas: training of skills related to running a household along with caring for other family members, and training in long-term decision making.
Conclusions. Striving for equality between women and men is reflected in everyday behaviour and choices, but they are not part of the internalized habitus. The accents and fields of the expected help have changed, but the scripts concerning the so-called male and female tasks remain the same.

Keywords: transition to adulthood, start-up capital, life skills, social competences, emerging adulthood, youth, family home.

Wprowadzenie

Artykuł mieści się, najogólniej mówiąc, w nurcie rozważań dotyczących *emerging adulthood (wschodzącej dorosłości),* w szczególności etapu *transition to adulthood (przechodzenia do dorosłości)*. Skoncentrujemy się przede wszystkim na umiejętnościach życiowych i kompetencjach społecznych wchodzących w skład kapitału początkowego młodych ludzi znajdujących się na progu dorosłości. Takie podejście jest spotykane coraz częściej, gdyż z prowadzonych badań wynika, że to właśnie umiejętności i kompetencje społeczne stanowią o dorosłości, a nie markery, które są jedynie punktami na mapie dorosłości (por. m.in. Wiszejko-Wierzbicka, Kwiatkowska, 2018; Brzezińska, Piotrowski, 2010; Oleszkowicz, Misztela, 2015). W ostatnich latach dużo miejsca w literaturze naukowej i w debatach medialnych poświęca się przemianom stosunku do ról płciowych, preferencji dotyczących modeli życia i zmianom modeli rodziny (por. min. Baranowska, 2007; Bakiera, Wiśniewska, 2018; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016; Marody, Giza-Poleszczuk, 2004; Bieńko, 2008; Slany 2002, Miller, Sassler, 2010, Dąbrowska, 2005).

Tendencjom indywidualistycznym sprzyja dyskurs inicjowany przez ruchy emancypacyjne i feministyczne, ukazujący inne niż tradycyjne miejsce kobiety w społeczeństwie. Kobiety na równi z mężczyznami podejmują rywalizację na rynku pracy, starają się chronić własną autonomię, co często powoduje ograniczenie lub przesunięcie na wiek późniejszy realizacji potrzeb związanych z założeniem i budowaniem rodziny, a także z urodzeniem dziecka. Kobiety nie tylko wchodzą na rynek pracy w zawodach dotychczas zastrzeżonych dla mężczyzn i domagają się równego traktowania, ale również w związkach oczekują równego podziału obowiązków, niekoniecznie zgodnego z tradycyjnymi wzorami. Kobiety poszukują partnerów, którzy będą z nimi współdzielić czynności związane z prowadzeniem domu, pielęgnacją dzieci i zdobywaniem środków na życie (por. min. raport CBOS, 2013; Żadkowska, 2012; Marszałek, 2019; Wiśniewska, Bakiera, 2017; Bakiera, Wiśniewska 2018). Choć mają coraz większe wsparcie mężczyzn w pracach domowych, to – szczególnie w rodzinach o niższym statusie ekonomicznym – podział obowiązków domowych nadal często jest opisywany jako nieproporcjonalnie żeński (por. Kwak, 2007; Kotlarska-Michalska, 2001; Carlson, Miller, Sassler, Hanson, 2016; Kornrich, Brines, Leup, 2012). Jednocześnie mężczyznom trudno rozstać się z wizją żony-opiekunki biorącej na siebie większość ciężarów związanych z życiem codziennym i prowadzeniem domu (Czerka, 2007; Fuszara, 2007; Trzop, 2019). Być może dlatego dłużej niż kobiety pozostają oni w domu rodzinnym i dużo później niż kiedyś wchodzą

w związki małżeńskie (Zielińska, Wróbel, 2018; Arnett, 2004, 2010; Młynarska, 2011; Kiley, 2007).

Podstawowym celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie socjalizacja do dorosłości, obejmująca obszar umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego, zarobkowania, zarządzania pieniędzmi oraz decyzyjności, zachodząca w domu rodzinnym, odpowiada opisanym wyżej tendencjom, a w jakim podtrzymuje tradycyjne podziały ról. Interesowało nas to, czy nauka określonych umiejętności i oczekiwania odnośnie do wypełniania obowiązków domowych, przygotowanie do pracy zawodowej i oczekiwania związane z edukacją są spójne z własnymi planami życiowymi młodych dorosłych i ich projekcjami wchodzenia w dorosłość. Jaki jest ewentualny kierunek przeobrażeń w tym obszarze?

Tak postawiony cel badań wyznaczał główne i szczegółowe pytania badawcze, które na potrzeby niniejszego artykułu można sprowadzić do kilku najważniejszych:

– Czy i w jakim zakresie w środowisku rodzinnym występuje podział obowiązków domowych na męskie i kobiece? Czy ten podział odpowiada stereotypom w tym zakresie?
– Czy i w jakim zakresie podejmowanie prac zarobkowych i gospodarowanie zdobytymi środkami jest zależne od płci młodych adolescentów?
– Czy i w jakim zakresie umiejętności decyzyjne chłopców różnią się od umiejętności decyzyjnych dziewcząt?

Przyjęto kilka założeń:

– osiemnastolatkowie urodzeni w 2000 roku już w początkowej fazie *emerging adulthood* posiadają podstawowe umiejętności, pozwalające im opanować społeczną rzeczywistość i podjąć wyzwania rozpoczynającej się nowej fazy życia i jest to efektem socjalizacji zachodzącej w domu rodzinnym,
– odnotowywane zmiany badanych sfer aktywności tj. w zakresie prowadzenia domu, opieki nad członkami rodziny, zarobkowaniem i decyzyjnością są konsekwencją zachodzących globalnie przeobrażeń,
– mimo zmieniającego się stosunku do ról płciowych i zachodzącej demokratyzacji w badanych sferach aktywności środowisko rodzinne podtrzymuje tradycyjny podział ról, co wyraża się rozbieżnością oczekiwań rodziców wobec chłopców i wobec dziewcząt.

W celu zweryfikowania założeń dotyczących przebiegu treningu w zakresie kluczowych umiejętności i kompetencji życiowych, jakiego doświadczają młode dziewczęta i młodzi chłopcy, analizie poddane zostaną składowe modelu nazwanego przez autorki początkowym kapitałem życiowym młodych dorosłych. Na wstępie omówiony zostanie charakter tych umiejętności i kompetencji, zoperacjonalizowanych

w badaniu poprzez pytania dotyczące różnych czynności związanych z określonymi obszarami codziennych aktywności. Będą to:
– umiejętności związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego (sprzątanie, prace naprawczo-remontowe, zakupy, przygotowanie posiłków, opieka nad innym członkami rodziny),
– umiejętności związane ze zdobywaniem pracy i z zarządzaniem zdobytymi środkami (wydawanie i oszczędzanie),
– umiejętności decyzyjne.

Wymienione umiejętności stanowią w badaniu zmienne zależne. Płeć stanowi zmienną niezależną.

Empiryczną bazę artykułu stanowią wyniki badań prowadzonych od kwietnia do czerwca na terenie województwa lubuskiego w ramach projektu *W drodze ku dorosłości. Lubuska młodzież 2018*[1] wśród młodzieży ponadgimnazjalnej, uczniów I i II klasy szkół licealnych, tj. siedemnasto- i osiemnastolatków.

Informacje o badaniu i o badanych licealistach

Obiektem badań socjologicznych w projekcie *W drodze ku dorosłości. Lubuska młodzież 2018* byli młodzi ludzie, urodzeni w 2000 roku, znajdujący się u progu dorosłości, ale jeszcze korzystający z przywilejów i praw zarówno dzieciństwa, jak i młodości. Należą oni do pokolenia, które jeszcze nie ma swojej nazwy medialnej. Roboczo nazwani zostali pokoleniem 2.0 (od daty urodzenia – tj. 2000 roku). W dużej części są to dzieci pokolenia Unii Europejskiej, dorastającego w czasie, kiedy Polska wchodziła w jej struktury. W pewnym stopniu stanowią ariergardę pokolenia „Z", co oznacza, że posiadają wiele cech swoich starszych kolegów, ale już wyznaczają nowe trendy i widoczne są, odróżniające ich od poprzednich pokoleń, cechy.

Próba badawcza miała charakter kwotowo-losowy. Dobór szkół miał charakter typologiczny z elementem losowości. Ważnym kryterium było odzwierciedlenie w badanej próbie charakteru szkół ze względu na ich lokalizację i gestora (w mieście wojewódzkim, w miastach powiatowych oraz w gminie). W wybranych szkołach do badania wylosowano odpowiednie klasy (tabela 1). W procedurze losowania zastosowano prosty schemat losowania.

[1] Projekt realizowany był w ramach prac badawczych Pracowni Badań nad Młodzieżą w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Badania realizował zespół naukowy w składzie: Maria Zielińska (kierownik projekty, Beata Trzop, Dorota Szaban – wykonawczynie). Badanie sfinansowano ze środków na badania własne Instytutu Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, a częściowo ze środków Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji (w ramach dofinansowania sekcji przez PTS).

Tabela 1
Właściwości populacji i próby badawczej w badaniu Lubuska młodzież 2018

Typ miejscowości	Miasto wojewódzkie	Miasto powiatowe	Gmina (miasto w powiecie niebędące siedzibą powiatu)	Ogółem
Liczba szkół	18	25	11	54
Liczba klas I i II	119	98	19	236
Liczba uczniów klas I i II	2995	2459	476	6718
Liczba wylosowanych klas	10	8	4	22

Źródło: Bank Danych Lokalnych GUS i Dane Ministerstwa Edukacji za 2018 r.

Wg danych Banku Danych Lokalnych w województwie lubuskim w 2018 r. było 9918 uczniów szkół ogólnokształcących, z czego 6718 to uczniowie klas I i II. Największy udział uczniów szkół ponadpodstawowych (45,3%), to uczniowie szkół prowadzonych przez miasta na prawach powiatu. Średnio na jeden oddział szkolny w województwie lubuskim przypadało 25 uczniów (co informuje o 268 klasach). Wyliczona wielkość próby, przy założonym błędzie 4% i poziomie ufności na poziomie 95% wynosi 551 uczniów, co w przeliczeniu pozwoliło wylosować do badania 22 klasy. Do badania zaproszono dwie szkoły z miasta wojewódzkiego, dwie szkoły z miast będących siedzibą powiatu i jedną szkołę gminną[2]. W badaniu zrealizowanym techniką ankiety audytoryjnej zebrano w sumie 543 ankiety. W badaniu wzięło udział 66,9% dziewcząt i 33,1% chłopców.

Tabela 2
Rozkłady wybranych zmiennych demograficznych w próbie

Płeć	N	%
Kobieta	320	66.9
Mężczyzna	158	33.1
Miejsce zamieszkania		
Wieś	159	33.3
Miasto do 20 tys. mieszkańców	129	27.0
Miasto od 20 do 100 tys. mieszkańców	73	15.3

[2] Badane szkoły to uczestnicy edukacyjnego projektu Instytutu Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego pn. „Akademickie Warsztaty Socjologiczne", który realizowany był w latach 2017, 2018, 2019. W projekcie brały udział następujące szkoły: (1) Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych im. Władysława Broniewskiego w Krośnie Odrzańskim (wylosowano 4 klasy); (2) Zespół Szkół Ekologicznych im. Unii Europejskiej w Zielonej Górze (wylosowano 6 klas); (3) VII Liceum Ogólnokształcące w Zielonej Górze (wylosowano 4 klasy); Zespół Szkół Ogólnokształcących i Ekonomicznych w Lubsku (wylosowano 4 klasy); Liceum Ogólnokształcące im. Henryka Sienkiewicza w Świebodzinie (wylosowano 4 klasy).

Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	117	24.5
Sytuacja materialna rodziny		
Brakuje pieniędzy nawet na zaspokojenie podstawowych potrzeb materialno-bytowych	45	8.6
Cały dochód przeznaczony jest ma kupno niezbędnych i niedrogich rzeczy	26	5.0
W zasadzie wystarcza pieniędzy na bieżące potrzeby, lecz zakup np. sprzętu sprawia pewne trudności	76	14.5
Żyjemy dostatnio, lecz nie możemy sobie pozwolić na zakup luksusowych dóbr	200	38.1
Mamy możliwość realizacji prawie wszystkich potrzeb konsumpcyjnych, w tym również luksusowych	178	33.9
Sytuacja rodzinna		
Rodzina pełna, z obojgiem rodziców	346	66.5
Rodzina niepełna, wychowuje mnie tylko matka	95	18.3
Rodzina niepełna, wychowuje mnie tylko ojciec	44	8.5
Inna sytuacja	35	6.7

Źródło: Badania własne.

Chociaż wyniki badań odnosić się będą do konkretnej zbiorowości młodych ludzi z określonego regionu Polski, to w pewnym zakresie można je uogólniać na całą populację osiemnastolatków w roku 2018 w Polsce, czyli osób urodzonych w 2000 roku. W tabeli 2. przedstawiony jest rozkład podstawowych zmiennych demograficznych w badanej próbie.

Jednym z ważniejszych wymiarów życia jest poziom materialny rodziny. W dużej mierze wyznacza on plany życiowe, pozwala realizować zamierzenia, decyduje o scenariuszu startu w dorosłość. Kapitał ekonomiczny rodziny zabezpiecza przyszłość kolejnego pokolenia. W przekonaniu ponad 1/3 badanych uczniów w ich rodzinach istnieje możliwość realizacji prawie wszystkich potrzeb konsumpcyjnych, w tym również luksusowych. Mniej niż co dziesiąty badany uczeń określał sytuację materialną rodziny jako złą, gdyż brakuje w niej pieniędzy na zaspokojenie nawet podstawowych potrzeb materialno-bytowych. Ponad 1/3 badanych licealistów to mieszkańcy wsi, 1/4 mieszka w dużym mieście, co w woj. lubuskim oznacza Zieloną Górę lub Gorzów – jedyne miasta liczące ponad 100 tys. mieszkańców. Pozostali badani to mieszkańcy małych i średnich miasteczek. Ponad 66% badanych wychowuje się w pełnej rodzinie, niemal 27% wychowuje się w rodzinie z jednym rodzicem, natomiast niecałe 7% respondentów określiło swoją rodzinną sytuację jako „inną". Badanie nie miało na celu pogłębiania wiedzy na temat struktury rodziny. Można jedynie przypuszczać, że część badanych, tak, jak to występuje w całej populacji, wychowuje się w niepełnych rodzinach patchworkowych.

Region lubuski to przede wszystkim małe miasteczka i wsie. Młodzież kończąca szkoły średnie ma tu do wyboru Uniwersytet Zielonogórski, kilka szkół wyższych, szkoły policealne i pomaturalne. Duża część z nich wybiera większe ośrodki naukowe poza województwem. Swoimi wyborami nie odróżniają się znacząco od młodych ludzi z innych regionów Polski. Wykształcenie rodziców, kapitał kulturowo-ekonomiczny rodziny oraz presja środowiska rówieśników, a także indywidualne cechy i zainteresowania, wyznaczają ich drogę edukacyjną i zawodową.

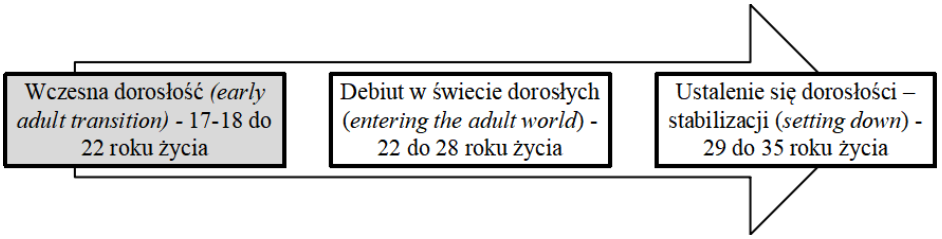
Podstawowe charakterystyki wieku dorastania w świetle koncepcji teoretycznych

Dorastanie to długi proces, którego istotą jest wielowymiarowe przygotowywanie się do reszty swojego życia w dorosłości. W fazie tej jednostka nabywa umiejętności i kompetencje, a także oswaja narzędzia pozwalające funkcjonować w świecie dorosłych. Rodzina, szkoła, rówieśnicy a także instytucje w sposób zróżnicowany przyczyniają się do przyswojenia odpowiednich zachowań przypisanych do ról społecznych: pracownika, rodzica, partnera, obywatela, członka wspólnoty religijnej itp. We współczesnym świecie szczególną rolę w tym procesie odgrywają także media, w tym Internet.

To, jakie wzory i w jakim stopniu zostaną zinternalizowane w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości, ma znaczenie dla dalszego przebiegu życia. Przyzwolenie na eksperymentowanie z rolami w okresie tzw. moratorium oraz odraczanie dorosłości w związku z niepełnym lub niedostatecznym przyswojeniem owych ról jest charakterystyką dorastania w epoce ponowoczesnej (por. min. Lipska, Zagórska, 2011; Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011; Brzezińska, 2016; Brzezińska, Syska, 2016; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016; Inglehart, Baker, 2000). Współczesny osiemnastolatek stojący u progu dorosłości, poza wiekiem metrykalnym i biologicznym, niewiele ma wspólnego ze swoim rówieśnikiem z poprzednich epok historycznych. Nie tylko jego dorastanie trwa zdecydowanie dłużej, ale przede wszystkim jego wybory życiowe, przyjęcie określonej ścieżki życia/biografii, dokonują się w galaktyce dużo szerszej puli możliwości. Dlatego dorosłość, definiowana w socjologii i psychologii za pomocą tradycyjnie rozumianych markerów dorosłości, wymaga korekty i przedefiniowania (por. min. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016; Oleszkowicz, Misztela, 2015; Marianowska, 2013; Arnett, 2000, 2001, 2004, 2010, Czerka, 2005).

Przekonanie, że uzyskanie tradycyjnie pojmowanego statusu „dorosłego" jest dążeniem każdego młodego człowieka zdaje się już nie być tak oczywiste, jak dotychczas. W Polsce w ostatnich dwóch dekadach zauważa się, że faza młodości ulega wydłużeniu, młodzi ludzie coraz dłużej zostają w systemie edukacji i przez to coraz

dłużej zamieszkują w domu rodziców, coraz później też zawierają związki małżeńskie (choć wcześniej niż kiedyś wchodzą w związki partnerskie), a kobiety coraz później rodzą pierwsze dziecko (por. Zielińska, Wróbel, 2018; Mynarska, 2011; Kiley, 2007). W Europie Zachodniej i Ameryce Północnej takie tendencje odnotowano już wcześniej (Zielińska, 2020; Arnett, 2016; Inglehart, Baker 2000; Zielińska, Wróbel 2018; Arnett 2010; Settersten, 2000; van de Welde, 2008).



Rysunek 1. Periodyzacja okresów w obrębie fazy *emerging adulthood*. Źródło: Badania własne.

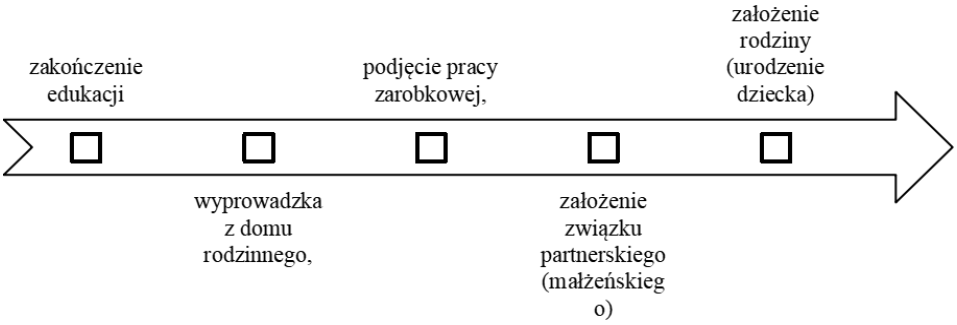
Badani przez nas uczniowie znajdują się na pierwszym etapie wczesnej dorosłości (tzw. *transition to adulthood* wg Arnetta 1997, 2001) (patrz rysunek 1, okno pierwsze). Ważne wydaje się ustalenie ich zasobów i kompetencji na tym etapie życia (tzw. kapitał początkowy). Z jakimi umiejętnościami rozpoczynają kolejny okres swojego życia, co potrafią, w jakich sprawach podejmują decyzje, czy potrafią zarabiać i zarządzać środkami finansowymi? W kontekście sygnalizowanej na wstępie zmiany kulturowej dotyczącej przemian w postrzeganiu ról kobiecych i męskich, kluczowe staje się pytanie o zróżnicowanie kapitału początkowego ze względu na płeć. Czy w dorosłość wchodzi obecnie pokolenie wolne od tradycyjnych skryptów ról kobiecych i męskich, czy raczej dziedziczy ono po poprzednich pokoleniach tradycyjne podziały ról i przypisane im umiejętności? Na to pytanie odpowiemy w dalszej części artykułu.

Rozstrzygnięcia wymaga kwestia przyjęcia przez nas adekwatnej koncepcji teoretycznej. Współcześnie funkcjonują trzy podstawowe podejścia do ujmowania *emerging adulthood*. W psychologii rozwojowej przyjęło się – za Robertem Jamsem Havighurstem (1953) – rozpatrywanie kolejnych okresów rozwoju człowieka z perspektywy przewidzianych dla tych okresów zadań. Jest to model teoretyczny zbudowany niemal cztery dekady temu. Choć w psychologii rozwojowej nadal przypisuje się określone zadania poszczególnym fazom życia, to wiadomo już, że dokonały się zmiany, których kierunek wskazują trendy demograficzne. Niemniej przyjmuje się, że młody człowiek uzyskujący pełnoletność „jest na ogół zdolny do wypełniania większości zadań przypadających na ten okres życia. Jednak realizacja niektórych z nich jest kontynuowana we wczesnej dorosłości" (Harwas-Napierała, Trempała, 2014, s. 197).

Poddani badaniu adolescenci teoretycznie osiągnęli zadania rozwojowe, przewidziane dla fazy życia 15-18 lat (opracowanie na podstawie Havighurst, 1953):
– osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci,
– ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej (uzyskanie tożsamości płciowej),
– akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem,
– przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie,
– przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej),
– rozwijanie ideologii (sieci wartości) i systemu etycznego,
– dążenie do postępowania akceptowanego społecznie.

Niezwykle trudno jednak jest oszacować osiągnięty przez nich poziom. Przyjmujemy, że osiemnastolatkowie w zdecydowanej większości osiągnęli zadania rozwojowe i są gotowi na przyswajanie zadań właściwych dla kolejnej fazy życia tj. wczesnej dorosłości.

Jedną z najbardziej znanych koncepcji ujmowania procesu dorastania jest koncepcja *big five* (por. min. Settersten, 2007; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016; Brzezińska, Piotrowski, 2010). Podejmowane są tu próby wskazania wyznaczników, markerów, które mają świadczyć o byciu człowiekiem dorosłym.



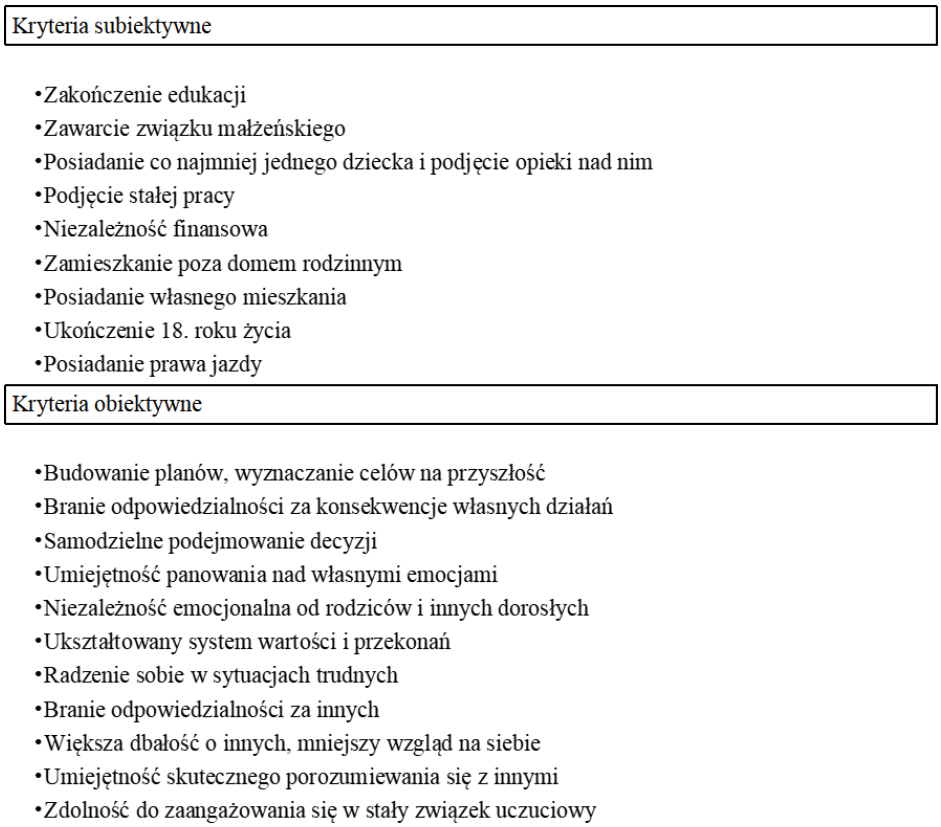
Rysunek 2. Big five – markery dorosłości wg Setterstena (2007).

Są to: zakończenie edukacji, wyprowadzka z domu rodzinnego, podjęcie pracy zarobkowej jako warunek uzyskania niezależności ekonomicznej, założenie trwałego związku partnerskiego/małżeńskiego i założenie rodziny, które ma się wiązać z posiadaniem dzieci (rysunek 2). Wskazane są tu jedynie określone wydarzenia życiowe, które wiążą się z uzyskaniem samodzielności i świadczyć mają o dorosłości jednostki. Wiadomo jednak, że dorosłość to przede wszystkim stan umysłu, gotowość do podjęcia określonych ról społecznych zgodnych ze wzorem społecznym, to szereg umiejętności życiowych oraz kompetencji pozwalających na pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Markery dorosłości (*big five*) zasadniczo nie zmieniły się od

wielu lat. Zmienił się jednak ich charakter i moment wystąpienia w cyklu życia człowieka, a także kolejność ich występowania.

Trzeci nurt wiąże się z uznaniem różnego rodzaju umiejętności i kompetencji społecznych za subiektywne i obiektywne kryteria dorosłości. Wiszejko-Wierzbicka i Kwiatkowska (2018) wskazują, że „badane przez nie młode osoby nie uważają, aby decydującymi obecnie wyznacznikami dorosłości były kryteria społeczne, równocześnie przypisując bardzo duże znaczenie do dyspozycji psychicznych oraz szczególnych umiejętności, jakie musi posiadać człowiek, aby można go było uznać za dorosłego" (Wiszejko-Wierzbicka, Kwiatkowska, 2018, str. 148).

Współczesne wchodzenie w dorosłość, w przekonaniu nie tylko badaczy, ale także samej młodzieży, w większym stopniu wiąże się z umiejętnościami i kompetencjami (również natury emocjonalnej i psychicznej) niż z określonym wydarzeniem w biografii jednostki. Charakter i zakres niezbędnych umiejętności oraz kompetencji



Rysunek 3. Obiektywne i subiektywne kryteria dorosłości. Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. J. Arnett (2001); A. Brzezińska, K. Piotrowski (2010); D. Wiszejko-Wierzbicka, A. Kwiatkowska, (2018).

życiowych ulega dość szybkim zmianom. Wraz z rozwojem cywilizacji, technologii, zależnie od systemu polityczno-społecznego, typu kultury, pewne umiejętności tracą rację bytu, inne zyskują na znaczeniu. Opanowanie takich umiejętności jak: zdobywanie środków do życia, zarządzanie tymi środkami, samodzielne podejmowanie decyzji i odpowiadanie za konsekwencje własnych wyborów, czy generalnie zarządzanie własnym życiem, jest dla współczesnego młodego człowieka – niezależnie od płci – zdecydowanie ważniejsze niż tradycyjnie pojmowane role społeczne i najczęściej to kryteria subiektywne przesądzają o poczuciu bycia dorosłym (patrz rysunek 3). W artykule odnosimy się do wszystkich opisanych wyżej podejść, by zmaksymalizować możliwości eksplanacyjne przedstawionych danych.

Badani osiemnastolatkowie to uczniowie drugiej klasy liceum. Za nimi jeden z trudniejszych okresów życia tzn. adolescencja. Nie wszyscy przeszli ją pomyślnie; niektórzy znajdują się jeszcze w fazie moratoryjnej. Nadal mieszkają w domu z rodzicami, nie posiadają stałej pracy, nie mają dzieci, są zależni finansowo od rodziców, wielu z nich może już mieć prawo jazdy. Uzyskanie pełnoletności oznacza jedynie otwarcie na nowe możliwości. W naszym kręgu cywilizacyjnym wiąże się to przede wszystkim ze zmianą sytuacji cywilno-prawnej i administracyjnej. Najważniejszą zmianą jest uzyskanie pełnej zdolności do czynności prawnych, a co za tym idzie – swoboda w kształtowaniu własnej sytuacji prawnej. Osoba pełnoletnia odpowiada w pełnym zakresie za swoje czyny – osiemnastoletni człowiek ma prawo wyprowadzić się z domu, skończyć (przerwać) edukację, założyć rodzinę, podjąć pracę, zakupić legalnie alkohol, posiadać nieograniczone obwarowaniami prawo jazdy, może stanowić o sobie i swoim życiu. Uzyskanie praw nie jest tożsame z natychmiastowym korzystaniem z nich.

Badani respondenci nie spełniają większości obiektywnych kryteriów dorosłości, choć w stopniu mniejszym lub większym spełniają kryteria subiektywne (patrz rysunek 4). Z badań wynika, że mają plany na najbliższą i dalszą przyszłość (np. planują harmonogram pojawienia się wydarzeń sensytywnych w życiu), próbują radzić sobie w sytuacjach trudnych, mają spójny system wartości i postaw. Mają również opanowane – przynajmniej w podstawowym zakresie – czynności niezbędne do codziennego funkcjonowania: sprzątanie, gotowanie, robienie zakupów. Dla potrzeb niniejszego artykułu wymienione umiejętności i kompetencje uznajemy za ich kapitał początkowy, na który składają się również zasoby ekonomiczne i kulturowe (kapitał rodzinny), wiedza o świecie, doświadczenia związane z pracą i zarobkowaniem, doświadczenia związane z udziałem w protestach, marszach, zbiórkach (kapitał obywatelski), znajomi, przyjaciele, grupy wsparcia (kapitał ludzki) itp. Kapitał początkowy to całokształt wszystkich zasobów materialnych, mentalnych i społecznych, choć w artykule zajmiemy się jedynie podstawowymi umiejętnościami życiowymi.

Najbliższe plany i projekcje życia w dorosłości

Proces planowania swojego życia może rozpocząć się już w dzieciństwie i choć jeszcze w fazie młodości możliwe są wszystkie scenariusze, to młodzi ludzie coraz częściej zdają sobie sprawę z różnych ograniczeń i barier. Umiejętność planowania uznano za jedno z ważniejszych kryteriów dorosłości. W chwili badania respondenci mają 18 lat, przed nimi jeszcze rok nauki w szkole średniej, matura i podjęcie pierwszej w życiu ważnej decyzji: Co dalej?

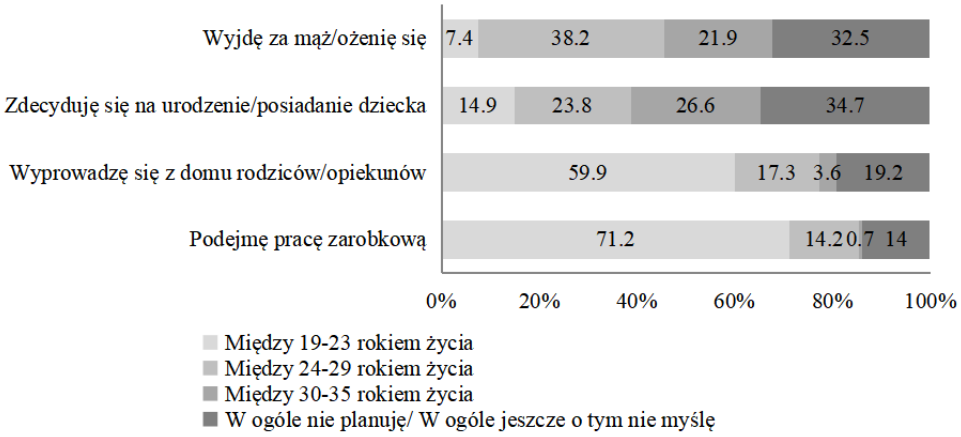
Tabela 3
Plany respondentów po ukończeniu liceum (dane w %)

Jak sądzisz, co będziesz robił(a) po ukończeniu szkoły, do której uczęszczasz?	**Ogółem**	**K**	**M**
Będę studiować na wybranym kierunku studiów	54.6	52.2	62.5
Będę łączyć pracę ze studiami na wybranym kierunku	27.8	31.8	16.4
Wyjadę za granicę na stałe lub na dłuższy czas	6.6	7.0	3.9
Będę uczyć się w szkole pomaturalnej, policealnej	2.3	3.5	0.7
Założę własną firmę	1.7	1.0	3.3
Wstąpię do służby przygotowawczej lub do służby kandydackiej w wojsku	1.6	1.0	2.0
Będę pracować w firmie państwowej lub prywatnej	1.0	0.6	2.0
Pozostanę bez pracy, będę bezrobotny(a)	1.0	0.6	2.0
Będę prowadzić dom, wychowywać dzieci i utrzymywać się z zarobków męża (żony)	0.4	0.3	0.7
Będę robić coś innego	3.1	1.9	6.6

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z tabeli 3., większość dziewcząt i chłopców zamierza kontynuować edukację, jednak 52,2% i 62,5% z nich skupi się na nauce, natomiast 31,8% dziewcząt i 16,4% chłopców chce łączyć naukę z pracą. Dziewczęta częściej planują wyjazd za granicę po maturze, chłopcy zaś nieco częściej mówią o założeniu własnej firmy. Należy tu przyjąć duży margines, gdyż przez półtora roku jeszcze wiele może się zmienić. Ważne, że ponad 80% młodych ludzi widzi potrzebę dalszego kształcenia się. O planach dotyczących wyboru przybliżonego terminu realizacji markerów dorosłości (wyprowadzki z domu rodzinnego, podjęcia pracy zarobkowej, zawarcia związku małżeńskiego i urodzenia dziecka) mówi rysunek 4. Wynika z niego jednoznacznie, że podjęcie pracy zarobkowej i wyprowadzka z domu rodzinnego to najwcześniejsze planowane kroki ku dorosłości. Nieco ponad 70% badanych planuje podjąć pracę i prawie 60% wyprowadzić się z domu między 19 a 23 rokiem życia. Urodzenie pierwszego dziecka i zawarcie związku małżeńskiego planowane jest przez ponad

50% badanych na okres między 24 a 35 rokiem życia. Około 1/3 młodych adolescentów nie planuje zawarcia związku małżeńskiego i posiadania dzieci lub na razie o tym nie myśli. Dane szczegółowe w podziale na płeć przedstawione są w tabeli 3. Wydaje się, że chłopcy są mniej zdecydowani i ich plany są mniej sprecyzowane.



Rysunek 4. Planowane sensytywne wydarzenia życiowe badanych adolescentów. Źródło: Badania własne.

Być może ma to związek z sygnalizowanym przez wielu badaczy kryzysem męskości (por. min. Trzop, 2019) i niewykrystalizowanym wzorem męskości. Kobiety nie tylko szybciej niż mężczyźni chcą podjąć pracę zawodową, ale również szybciej pragną wyprowadzić się z domu rodzinnego. Te zjawiska wydają się z kolei potwierdzać przebijające się coraz silniej do społecznej świadomości przekazy ruchów emancypacyjnych i feministycznych. Choć zauważa się nadal obecne dążenia do wczesnego założenia rodziny – nieco ponad 11% badanych uczennic planuje zamążpójście od razu po skończeniu szkoły średniej lub podczas studiów (do 25 roku życia) – to w drugiej dekadzie XXI wieku odnotować można, że wzory życia kobiet stają się zbieżne z wzorami życia mężczyzn.

Dane przedstawione na rysunku 4. i w tabeli 4. odzwierciedlają tendencje demograficzne dotyczące takich zjawisk, jak podjęcie pracy zarobkowej, wyprowadzka z domu i podjęcie samodzielnego życia, urodzenie dziecka i zawarcie związku małżeńskiego/partnerskiego[3]. Praca zarobkowa i wyprowadzka z domu rodzinnego są dla zdecydowanej większości osiemnastolatków początkiem dorosłości. Nieformalne

[3] Tendencje demograficzne dotyczące zmian zachodzących w procesach usamodzielniania się młodych ludzi i związanych z tym markerów dorosłości pokazane zostały w artykule M. Zielińskiej i R. Wróbla (2018).

związki partnerskie są społecznie akceptowane, dlatego ich formalizowanie przestało być tak ważne, jak kiedyś. Coraz bardziej upowszechnia się model polegający na zawieraniu związku małżeńskiego po pojawieniu się pierwszego dziecka.

Tabela 4

Planowane terminy realizacji markerów dorosłości przez młodzież licealną ogółem i z rozbiciem na płeć (w %)

W jakim okresie swojego życia planujesz podjęcie następujących działań:	Między 19-23 rokiem życia	Między 24-29 rokiem życia	Między 30-35 rokiem życia	W ogóle nie planuję/ W ogóle jeszcze o tym nie myślę
Mężczyźni				
Podejmę pracę zarobkową	74,2	18,7	0,6	6,5
Wyprowadzę się z domu rodziców/ opiekunów	61,9	22,6	1,3	14,2
Zdecyduję się na urodzenie/ posiadanie dziecka	6,5	27,9	29,2	36,4
Wyjdę za mąż/ożenię się	4,5	39,6	23,4	32,5
Kobiety				
Podejmę pracę zarobkową	85,0	12,1	0,6	6,5
Wyprowadzę się z domu rodziców/ opiekunów	78,8	12,9	1,9	6,4
Zdecyduję się na urodzenie/ posiadanie dziecka	9,3	29,8	33,7	27,2
Wyjdę za mąż/ożenię się	11,3	46,3	21,2	21,2

Źródło: Badania własne.

Tabela 4. pokazuje niezwykle interesujące zjawisko. Różnice w planach życiowych dziewcząt i chłopców dotyczące założenia rodziny (zawarcia związku małżeńskiego i urodzenia dziecka) nie są duże. Wiek 25-29 lat został uznany przez prawie połowę kobiet i prawie 40% mężczyzn za optymalny do wyjścia za mąż, choć z urodzeniem dziecka poczekaliby do 30-35 roku życia. Prawie co trzecia kobieta (33,6%) oraz prawie 30% mężczyzn planuje pojawienie się dziecka właśnie w tym okresie swojego życia. Dane pokazują również, że spora część młodych ludzi nie planuje zakładania rodziny lub na razie jeszcze w ogóle o tym nie myśli. Prawdopodobnie przyczyniają się do takich postaw przekazy rodzinne i oczekiwania rodziców, którzy nie zachęcają do szybkiego usamodzielniania się i zakładania własnej rodziny. Mężczyźni wyraźnie częściej niż kobiety odkładają w czasie każdą z wymienionych decyzji. W tej najwcześniejszej fazie wchodzenia w dorosłość częściej niż kobiety deklarują oni pozostanie w domu rodzinnym i niechęć do podjęcia pracy. Kobiety szybciej niż mężczyźni pragną uzyskać niezależność i autonomię. Wśród kobiet wyraźnie częściej

występuje kolejność – najpierw ślub potem dziecko, u mężczyzn zaś zdecydowanie częściej brak planów dotyczących czy to posiadania dziecka, czy też ślubu. Dane pokazują, że właściwe wejście w dorosłość poprzez spełnienie markerów dorosłości planowane jest przez młodych adolescentów na okres między 24 a 29 rokiem życia. Odpowiada to trendom odnotowywanym w Europie od przynajmniej dekady. Polska wydaje się przypominać w tym zakresie kraje europejskie.

Oczekiwania i wymagania rodziców wobec dorastających dzieci

Społeczne otoczenie jednostki, w którym przebiega jej pierwotna socjalizacja, ma fundamentalne znaczenie dla przebiegu jej całego życia (Hurrelmann, 1994; Bourdieu, Passeron, 1970). W niniejszym artykule swoją uwagę koncentrujemy na środowisku rodzinnym, którego główną funkcją z założenia jest wychowanie i socjalizowanie do życia w danym typie społeczeństwa. Dla młodego człowieka rodzina stanowi podstawową grupę odniesienia. Po przejściu okresu adolescencji, kiedy występuje faza buntu, a którą Erik Erikson nazywa kryzysem/rozproszeniem tożsamości lub fazą moratoryjną (patrz Erikson 1997, 2004), jednostce na ogół zależy na opinii rodziców i konsultuje z nimi swoje plany.

Poddani badaniu młodzi ludzie nadal w dużym stopniu zależni są od rodziców. Posiadają już większy zakres swobody, niż przed uzyskaniem pełnoletności, ale to rodzice decydują o wielu sprawach bezpośrednio dotyczących ich dzieci. Kierują również określone oczekiwania wobec dorastających dzieci odnośnie do ich dalszej edukacji, podejmowania pracy zarobkowej, pomocy w domu itp. Jednocześnie kontynuują swoją pracę wychowawczo-socjalizacyjną polegającą na treningu różnych potrzebnych im w dalszym życiu umiejętności i kompetencji. Za niezwykle ważne dla dalszych analiz uznałyśmy poznanie oczekiwań rodziców wobec swoich rozpoczynających przygodę z dorosłością dzieci, w różnych obszarach aktywności.

Z tabeli 5. wynika, że oczekiwania matek i ojców wobec córek i synów są zróżnicowane. Oczekiwania rodziców kształtują lub/i zmieniają wzory ról kobiecych i męskich, które później mogą być realizowane we własnych rodzinach. Warto przyjrzeć się bliżej temu, jaki trening dorosłości przechodzą dziewczęta, a jaki chłopcy. Dane wskazują na to, że matki częściej niż ojcowie formułują oczekiwania w zakresie pomocy w domu zarówno wobec dziewcząt, jak wobec chłopców. Ojcowie częściej niż matki oczekują jedynie od chłopców podejmowania dorywczej pracy zawodowej. Już z tych danych wynika, że nadal to dziewczętom powierza się role obsługowe w domu. Matki dwukrotnie częściej od córek niż od synów oczekują pomocy w prowadzeniu domu. Interesujące jest, że ojcowie z kolei ponad dwukrotnie częściej oczekują takiej pomocy od synów niż od córek. Z tabeli wynika, że ojcowie generalnie rzadziej niż

matki włączają się w proces wychowania (trening umiejętności), a z analizowanych form aktywności najbardziej zainteresowani są podejmowaniem dorywczej pracy zarobkowej, w szczególności przez chłopców.

Tabela 5
Oczekiwania rodziców wobec chłopców i dziewcząt

Oczekiwania rodziców wobec chłopców i dziewcząt	Częściej matki	Częściej ojcowie	Oboje rodzice w takim samym stopniu
Oczekiwania wobec kobiet			
Pomoc w prowadzeniu domu, w gospodarstwie	46,3	7,0	46,7
Podejmowanie dorywczej pracy zarobkowej	29,1	13,8	57,1
Rozwijanie własnych zainteresowań i hobby	28,4	9,8	62,6
Dalsza nauka po szkole średniej	22,8	7,4	69,9
Oczekiwania wobec mężczyzn			
Pomoc w prowadzeniu domu, w gospodarstwie	23,7	16,0	60,3
Podejmowanie dorywczej pracy zarobkowej	17,9	21,4	60,4
Rozwijanie własnych zainteresowań i hobby	25,4	5,6	69,0
Dalsza nauka po szkole średniej	16,0	5,9	74,5

Źródło: Badania własne.

Wydaje się, że występuje tu dość wyraźny sygnał, że w przyszłości mają oni być gotowi na pełnienie roli żywiciela rodziny. Wobec dziewcząt ojcowie częściej niż wobec chłopców oczekują dalszej edukacji. Wśród matek występuje podobna tendencja. Dane przedstawione w ostatniej kolumnie wskazują, że obydwoje rodzice przede wszystkim oczekują od swoich dzieci (niezależnie od ich płci) dalszej edukacji oraz rozwijania własnych zainteresowań i pielęgnowania hobby. Potwierdzają to liczne badania pokazujące wyraźną zmianę oczekiwań rodziców w stosunku do poprzednich dekad (por. min. Ziemska, 1973; Kotlarska-Michalska, 2008; Grzegorzewska, 2012; Harwas-Napierała, 2001)**.**

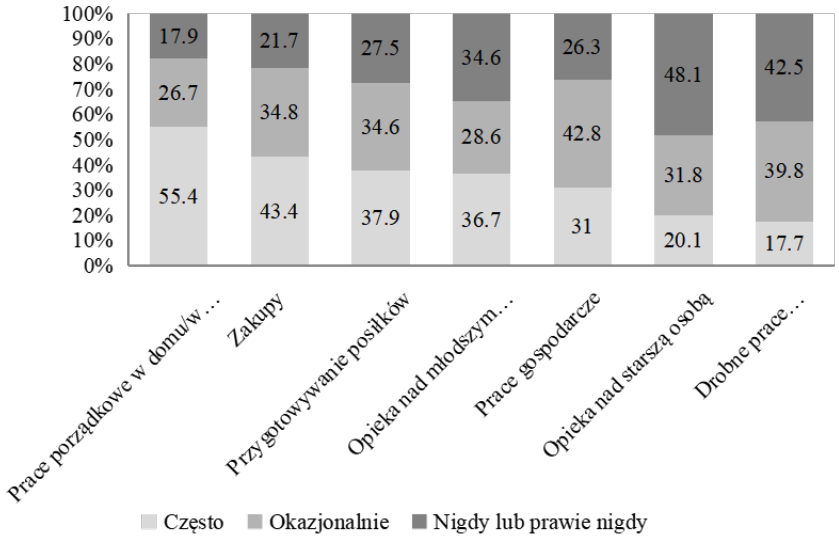
Składniki kapitału początkowego u progu dorosłego życia

Funkcją socjalizacji jest międzygeneracyjny przekaz porządku aksjonormatywnego oraz nauka umiejętności potrzebnych w danym typie społeczeństwa. Głównymi agendami socjalizacji są rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze. To one tworzą pierwotne matryce, podstawy habitusu, do których jednostka sięga przez całe swoje życie. Współczesny młody człowiek przyswaja w domu wiedzę na temat otaczającego świata i dowiaduje się nie tylko co jest dobre, co złe, ale uczy się postępowania adekwatnego do wymogów cywilizacyjnych

XXI wieku. To w domu zachodzi trening umiejętności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego, tutaj również młody człowiek przejmuje wzory pracy i zdobywania środków do życia, od rodziców może uczyć się gospodarności i odpowiedzialności, uczy się podejmowania decyzji. Te kompetencje młodzi ludzie wymieniają jako jedne z ważniejszych w procesie stawania się dorosłym (patrz Wiszejko-Wierzbicka, Kwiatkowska, 2018; Harwas-Napierała, Trempała, 2014; Brzezińska, 2016).

Trening umiejętności związanych z prowadzeniem domowego gospodarstwa i opieką nad innymi członkami rodziny

Z wielu badań (por. m.in. Kwak, 2001; Kotlarska-Michalska, 2008; Grzegorzewska, 2012) wynika, że w ostatnich dekadach zaszły duże zmiany dotyczące oczekiwań rodziców wobec dzieci, zwłaszcza w zakresie realizowania obowiązków domowych. Sprowadzają się one na ogół do utrzymania porządku w swoim pokoju, ewentualnie pomocy w zakupach, dużo rzadziej w przygotowaniu posiłków, jeszcze rzadziej do opieki nad młodszym rodzeństwem czy starszym członkiem rodziny. Współcześni rodzice dużo większą uwagę przywiązują do zdobywania kompetencji przydatnych – w ich przekonaniu – w przyszłej pracy zawodowej i w rozwoju osobistym niż do prozaicznych codziennych czynności.



Rysunek 5. Częstotliwość wykonywania czynności domowych i opiekuńczo-pielęgnacyjnych przez badanych uczniów. Źródło: Badania własne.

Z rysunku 5. wynika, że młodzi ludzie stosunkowo często deklarują, że nigdy lub prawie nigdy nie wykonywali czynności domowych i opiekuńczo-pielęgnacyjnych. Niemal połowa badanych nigdy lub prawie nigdy nie opiekowała się osobą starszą, podobnie stosunkowo rzadko badani zdobywają doświadczenie w opiece nad małymi dziećmi. Należy podkreślić, że częste (codzienne lub niemal codzienne) wykonywanie czynności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i opieką nad innymi osobami deklaruje, w zależności od rodzaju czynności, od niespełna 20% do nieco ponad 55% młodych ludzi.

Tabela 6

Częstotliwość wykonywania czynności domowych i opiekuńczo-pielęgnacyjnych ogółem i z podziałem na płeć (w %)

Umiejętność prowadzenia gospodarstwa domowego i realizacji funkcji opiekuńczo-pielęgnacyjnych – trening w zakresie funkcji rodzinnych i rodzicielskich.	Często	Okazjonalnie	Nigdy lub prawie nigdy
KOBIETY			
Przygotowanie do prowadzenia własnego gospodarstwa domowego			
Zakupy	54,2	36,0	9,7
Prace porządkowe w domu/w ogrodzie	68,6	23,8	7,6
Przygotowywanie posiłków	48,9	37,8	13,4
Drobne prace naprawcze/remontowe	16,5	41,3	42,1
Prace gospodarcze	34,6	48,0	17,5
Przygotowanie do pełnienia funkcji opiekuńczych i wychowawczych			
Opieka nad młodszym rodzeństwem	50,3	30,8	18,9
Opieka nad starszą osobą	37,6	34,1	28,2
MĘŻCZYŹNI			
Przygotowanie do prowadzenia własnego gospodarstwa domowego			
Zakupy	42,2	42,2	15,6
Prace porządkowe w domu/w ogrodzie	54,6	33,6	11,8
Przygotowywanie posiłków	32,5	46,4	21,2
Drobne prace naprawcze/remontowe	24,0	46,6	29,5
Prace gospodarcze	34,3	47,6	18,2
Przygotowanie do pełnienia funkcji opiekuńczych i wychowawczych			
Opieka nad młodszym rodzeństwem	19,4	35,3	45,3
Opieka nad starszą osobą	21,5	32,3	46,2

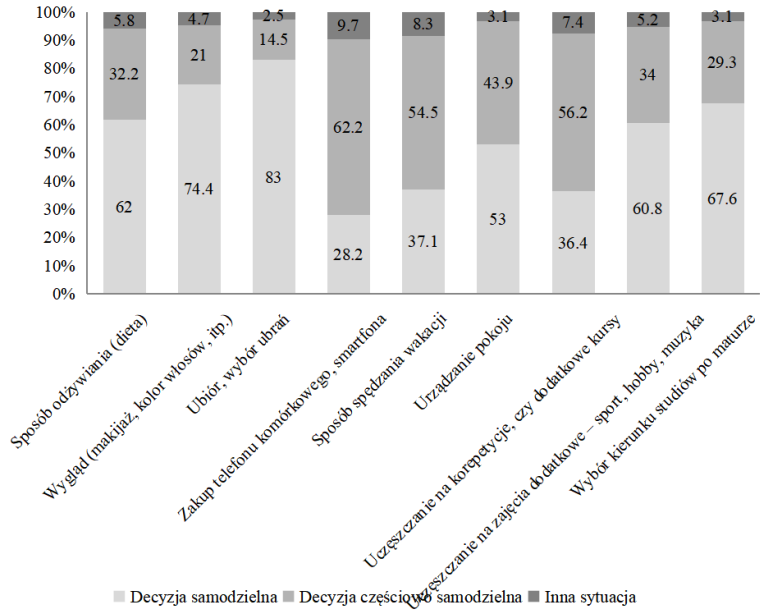
Źródło: Badania własne.

Uzyskane w badaniu dane pozwalają wysnuć wniosek, że w treningu zdobywania umiejętności dotyczących prowadzenia domu i wypełniania funkcji opiekuńczo-wychowawczych zdecydowanie dominują dziewczęta. Oznacza to, że współczesna

rodzina nadal pielęgnuje tradycyjny podział ról społecznych i przygotowuje dziewczęta i chłopców do stereotypowych zachowań spójnych z tradycyjną wizją ról społecznych. Rozkład odpowiedzi w tym zakresie podtrzymuje też tradycyjny obraz podziału ról: chłopcy częściej niż dziewczęta nigdy nie przygotowują posiłków, nie robią domowych zakupów, nie uczestniczą w pracach porządkowych, natomiast nieco częściej niż dziewczęta wykonują drobne prace naprawcze i prace remontowe. Warto podkreślić, że czynności wykonywane przez dziewczęta należą do kategorii tych codziennych, podczas gdy chłopcy biorą udział w czynnościach, które z definicji wykonywane są sporadycznie (jak chociażby prace naprawczo-remontowe). Te różnice stają się jeszcze wyraźniejsze w przypadku wypełniania czynności opiekuńczych i wychowawczych. To dziewczęta zdecydowanie częściej opiekują się młodszym rodzeństwem czy starszym członkiem rodziny.

Trening umiejętności decyzyjnych

Badani uczniowie szkół średnich nadal mieszkają z rodzicami i są od nich zależni finansowo. Jednocześnie – jako osoby pełnoletnie – oczekują większego marginesu swobody niż przed ukończeniem 18. roku życia. Dotyczy to również podejmowania



Rysunek 6. Częstotliwość podejmowania decyzji. Źródło: Badania własne.

decyzji. Na rysunku 6. przedstawiono dane dotyczące kwestii poziomu samodzielności decyzji podejmowanych przez młodych ludzi w trzech obszarach:
– decyzje dotyczące stylu życia,
– decyzje, których podjęcie wymaga większych nakładów finansowych,
– decyzje długofalowe związane z przyszłym życiem.

Z danych wynika jednoznacznie, że w kwestiach związanych z wyglądem czy sposobem odżywiania się decyzje podejmowane są przez osiemnastolatków samodzielnie. Jednak zakup smartfona (zapewne tak, jak innych technicznych urządzeń) i np. sposób spędzania wakacji są już konsultowane z rodzicami, którzy finansują zakupy i wyjazdy. Prawie 70% respondentów dokonuje samodzielnego wyboru kierunku studiów, ale już tylko nieco ponad 1/3 samodzielnie decyduje o uczęszczaniu na korepetycje czy dodatkowe kursy. To także potwierdzałoby założenie, że decyzje obciążone kosztami finansowymi są konsultowane najczęściej.

Tabela 7
Trening w podejmowaniu decyzji ogółem i w rozbiciu na płeć (w%)

Podejmowanie decyzji	Decyzja samodzielna	Decyzja częściowo samodzielna	Inna sytuacja
KOBIETY			
Decyzje dotyczące stylu życia			
Sposób odżywiania (dieta)	68,6	26,6	4,8
Wygląd (makijaż, kolor włosów, itd.)	78,9	17,6	3,5
Ubiór, wybór ubrań	87,5	10,6	1,6
Decyzje związane ze znacznymi nakładami finansowymi			
Zakup telefonu komórkowego, smartfona	23,3	66,1	10,5
Sposób spędzania wakacji	34,3	58,3	7,4
Urządzanie pokoju	52,9	42,8	2,8
Decyzje długofalowe			
Uczęszczanie na korepetycje, czy dodatkowe kursy	32,2	60,5	7,4
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – sport, hobby, muzyka	55,3	38,3	6,4
Wybór kierunku studiów po maturze	71,2	25,2	3,5
MĘŻCZYŹNI			
Decyzje dotyczące stylu życia			
Sposób odżywiania (dieta)	60,9	34,0	5,1
Wygląd (makijaż, kolor włosów, itd.)	75,8	18,3	5,9
Ubiór, wybór ubrań	78,3	19,1	2,5
Decyzje związane ze znacznymi nakładami finansowymi			

Podejmowanie decyzji	Decyzja samodzielna	Decyzja częściowo samodzielna	Inna sytuacja
Zakup telefonu komórkowego, smartfona	31,0	58,7	10,3
Sposób spędzania wakacji	44,2	47,4	8,3
Urządzanie pokoju	46,2	48,7	4,4
Decyzje o długofalowych konsekwencjach			
Uczęszczanie na korepetycje, czy dodatkowe kursy	38,1	54,2	7,7
Uczęszczanie na zajęcia dodatkowe – sport, hobby, muzyka	71,4	24,7	3,9
Wybór kierunku studiów po maturze	65,4	32,1	2,6

Źródło: Badania własne.

Płeć zasadniczo nie różnicuje wskazań. Jedynie w przypadku podejmowania decyzji o sposobie spędzania wakacji, dziewczęta częściej niż chłopcy konsultują ją z rodzicami. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że w opiniach rodziców dziewczęta wymagają większej kontroli i rzadziej uzyskują zgodę np. na samodzielny wyjazd daleko od domu. Oznacza to, że chłopcy mają więcej swobody w podejmowaniu decyzji, które wiążą się z zaufaniem, zatem obdarzani są też większą wiarą w to, że lepiej dadzą sobie radę i są mniej narażeni na niebezpieczeństwo. Również w przypadku wyboru zajęć dodatkowych chłopcy mogą zdecydowanie częściej niż dziewczęta decydować sami. Pozostawia się im zatem większą swobodę w wypełnianiu swojego czasu wolnego i rozwijaniu zainteresowań niż w przypadku dziewcząt.

Praca, zarabianie, oszczędzanie – trening odpowiedzialności i gospodarności

Praca zarobkowa w przypadku uczniów szkół średnich nie stanowi tak ważnego obszaru aktywności jak w przypadku studentów. Niemniej uważamy, że warto przyjrzeć się tej aktywności, która – do pewnego stopnia – pokazuje sposób myślenia o swoich obowiązkach w przyszłości. Rozkład danych w tabeli 7. świadczy o tym, że ponad połowa badanych licealistów podejmuje jakieś formy pracy zarobkowej (70,1% chłopców, 64% dziewcząt), w tym chłopcy częściej zdobywają dodatkowe środki z handlu w Internecie. Nieco mniej niż połowę swoich pieniędzy zarówno chłopcy, jak i dziewczęta przeznaczają na swoje wydatki, a resztę odkładają.

Tabela 7
Trening przygotowujący do pracy zarobkowej i gospodarowania pieniędzmi (%)

	Ogółem	K	M
Praca zarobkowa			
Pracuję (na stałe, dorywczo, w czasie wakacji)	67,5	64,0	70,1
Nie podejmuję żadnej pracy zarobkowej	32,5	36,0	29,9
Dywersyfikacja środków			
Pracuję zarobkowo i nieregularnie dostaję pieniądze od rodziców/rodziny	36.1	37,3	38,9
Pracuję zarobkowo i dostaję kieszonkowe	26.3	25,0	28,7
Pracuję zarobkowo i handluję w Internecie	14.0	11,6	18,5
Pracuję zarobkowo i dostaję pieniądze za praktyki zawodowe	5.9	3,5	5,7
Pracuję zarobkowo i dostaję stypendium	5.7	5,1	5,7
Kumulacja środków, oszczędzanie			
Część lub wszystkie środki odkładam	52.3	59,4	57,0
Wydaję wszystkie środki na swoje potrzeby lub na prezenty dla innych	47.7	40,6	43,0

Źródło: Badania własne.

Ciekawie przedstawia się także obraz swoistej zaradności, którą udało nam się zidentyfikować w przypadku tych młodych ludzi, którzy podejmują pracę zarobkową. Mianowicie łączą oni dochody z pracy z innymi sposobami gromadzenia środków. Oznacza to, że młodzi ludzie nie tylko podejmują pracę zarobkową, ale również dywersyfikują źródła swoich dochodów, nie polegając wyłącznie na środkach otrzymywanych od rodziców czy innych członków rodziny. Nawet jeśli takie wsparcie dostają, to odczuwają potrzebę podjęcia dodatkowej aktywności w celu zgromadzenia potrzebnych im środków. Biorąc pod uwagę to, że większość badanych oceniała sytuację materialną swojej rodziny jako stosunkowo korzystną, trudno mówić tutaj o wyraźnych motywacjach związanych z poprawą własnej sytuacji finansowej spowodowanej niemożnością zaspokojenia podstawowych potrzeb. Należy więc uznać, że tego typu aktywności stanowią przede wszystkim przykład treningu umiejętności niezbędnych na kolejnych etapach życia – pozwalają oswajać się z realiami rynku pracy, a także nabywać kompetencje z zakresu gospodarowania własnymi środkami finansowymi.

Składniki kapitału początkowego u progu dorosłego życia – zróżnicowanie

Z przedstawionych w artykule analiz wynika, że zgodnie z naszym wstępnym założeniem, pomimo odnotowywanej w ostatnich latach zauważalnej zmiany w transmisji wzorów realizacji ról społecznych, środowisko rodzinne podtrzymuje tradycyjny podział ról, co wyraża się rozbieżnością oczekiwań formułowanych przez rodziców wobec chłopców i wobec dziewcząt. Na rysunku 7. zaprezentowane zostały składniki kapitału początkowego (jako badane przez nas zmienne zależne) młodych ludzi u progu dorosłości z uwzględnieniem zróżnicowania treningu owych umiejętności ze względu na płeć badanych. Model zbudowany został w oparciu o dominujące – w przypadku danej płci – zachowania w ramach treningu każdej z trzech kategorii umiejętności. Kluczowe różnice zarejestrowane zostały w dwóch obszarach: treningu umiejętności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i opieką nad pozostałymi członkami rodziny oraz w obszarze treningu podejmowania długofalowych decyzji. Różnice te sprowadzają się do tego, że to trening dziewcząt koncentruje się na nabywaniu umiejętności z pierwszego obszaru przy widocznym zaniedbaniu tego treningu w przypadku chłopców. Jednocześnie trening decyzyjny, mający podobny przebieg u dziewcząt i chłopców, różnicuje jednak ich kompetencje w zakresie podejmowania długofalowych decyzji. W trzecim zaś obszarze treningu umiejętności dotyczących gospodarności i odpowiedzialności, trudno dostrzec istotne różnice, choć uwidaczniają się one, kiedy weźmiemy pod uwagę wynikające z tego treningu plany życiowe dziewcząt i chłopców.

Model początkowego kapitału życiowego młodych kobiet i mężczyzn		K	M
Trening umiejętności związanych z prowadzeniem domowego gospodarstwa i opieką nad innymi członkami rodziny	● Przygotowanie do prowadzenia własnego gospodarstwa domowego	▯	▯
	● Przygotowanie do pełnienia funkcji opiekuńczych i wychowawczych	▯	▯
Trening umiejętności decyzyjnych	● Decyzje dotyczące stylu życia	▯	▯
	● Decyzje związane ze znacznymi nakładami finansowymi	▯	▯
	● Decyzje długofalowe	▯	▯
Trening odpowiedzialności i gospodarności	● Praca zarobkowa	▯	▯
	● Dywersyfikacja środków	▯	▯
	● Kumulacja środków, oszczędzanie	▯	▯

Rysunek 7. Model początkowego kapitału życiowego młodych kobiet i mężczyzn. Opracowanie własne. Źródło: Badania własne.

Przy zdecydowanie większym obciążeniu udziałem w pracach domowych i opiekuńczych, dziewczęta rzadziej obdarzane są przez rodziców zaufaniem i swobodą w podejmowaniu decyzji. Choć bardzo chętnie podejmują one pracę zarobkową, to wciąż chłopcy są częściej zachęcani do tego typu aktywności. Oczekiwania rodziców odnośnie do najbliższej przyszłości młodych ludzi są dość jednoznaczne i wskazują na to, że chętnie widzieliby swoje dzieci odraczające wkraczanie na rynek pracy, niechętnie zaś rezygnację z dalszej nauki, a tym bardziej zakładanie rodziny tuż po skończeniu szkoły średniej. Jest jednak różnica w zakresie swobody, jaką młodzi otrzymują w przypadku podejmowania decyzji o wyborze kierunku dalszego kształcenia. Młodzi chłopcy częściej deklarują, że ich decyzje w tej sprawie nie są podejmowane samodzielnie. Jedną z interpretacji takiej sytuacji mogłoby być założenie, że choć dziewczęta są także zachęcane do kontynuowania nauki, to jednak wybór konkretnego kierunku studiów pozostaje tu sprawą otwartą. Być może wykształcenie dziewcząt nie będzie, zdaniem rodziców, determinowało ich przyszłej sytuacji życiowej w takim stopniu, jak w przypadku mężczyzn. Wspierałoby to tezę o tradycyjnej transmisji wzorów ról społecznych, w które wpisane jest założenie o niejako dodatkowej roli zawodowej, którą kobieta może, ale nie musi wykonywać, zwłaszcza jeśli podejmie właściwe decyzje dotyczące wyboru partnera życiowego. Jeśli będzie przy tym posiadała odpowiednie kompetencje w zakresie prowadzenia gospodarstwa domowego i opieki nad osobami zależnymi, powinna zrealizować preferowany wciąż tradycyjny model funkcjonowania kobiet.

W tym kontekście dążenia dziewcząt do szybkiego uniezależnienia się i autonomii, a chłopców do pozostawania w domu rodzinnym i niechęci do usamodzielnienia oraz tendencji do przedłużania moratorium, mogą rodzić poważne konsekwencje społeczne. Dziewczęta niechętnie będą realizowały model tradycyjny, choć aktualna sytuacja społeczno-ekonomiczna może zmusić je do porzucenia na pewien czas ścieżki, odnośnie do wyboru której były dotąd przekonane. Praca zawodowa kobiet, a więc także ich niezależność finansowa, przy jednoczesnym odroczeniu etapu zakładania rodziny i posiadania dzieci, może okazać się strategią nierealną w sytuacji ogólnoświatowego kryzysu gospodarczego. Jak wskazują analitycy, to właśnie kobiety odczują najdotkliwiej perturbacje związane z reorganizacją życia społecznego spowodowaną pandemią koronawirusa. W tej sytuacji młodzi mężczyźni, chcący podtrzymywać swoje wcześniejsze plany dotyczące wchodzenia w związki małżeńskie i posiadania dzieci, mogą czuć się zobligowani do przyspieszania tych planów z uwagi na szczególną sytuację, z jaką przyjdzie im się zmierzyć w ich aktualnych związkach. Być może odczują oni większą presję ze strony swoich partnerek, ale także ze strony rodziny, aby szybciej niż planowali podejmować tradycyjnie pojmowane role społeczne, zapewniając opiekę i stabilizację finansową zarówno sobie, jak i swoim partnerkom życiowym. Z kolei te młode osoby, które nie pozostają w związkach i nie planowały tego w najbliższej

przyszłości, mogą być przez rodziców zachęcane do jeszcze dłuższego kształcenia i pozostawania w domu rodzinnym, postrzeganym w sytuacji globalnego zagrożenia jako miejsce najbezpieczniejsze, gwarantujące zaspokojenie podstawowych potrzeb, w którym młody człowiek nadal otoczony będzie opieką i wsparciem.

Podsumowanie

Celem artykułu była próba odpowiedzenia na pytanie: Czy i w jakim zakresie socjalizacja do dorosłości osiemnastolatków z roku 2018, obejmująca obszar umiejętności prowadzenia gospodarstwa domowego, zarobkowania, zarządzania pieniędzmi oraz decyzyjności, zachodząca w domu rodzinnym, odpowiada obserwowanym trendom emancypacyjnym współczesnych kobiet, a w jakim podtrzymuje tradycyjne podziały ról kobiecych i męskich? Cel ten został osiągnięty – z przedstawionych danych empirycznych wynika, że poddani badaniu osiemnastoletni licealiści znajdujący się u progu dorosłego życia, w tzw. fazie liminalnej *transition to adulthood*, choć w dużym stopniu nadal zależni od swoich rodziców/opiekunów, wyposażeni są już w kapitał początkowy w postaci znaczących dla funkcjonowania w dorosłym społeczeństwie umiejętności i kompetencji. Przed nimi kolejny etap fazy *emerging adulthood*, który wiązał się będzie z podjęciem ważnej decyzji dotyczącej dalszej edukacji, pracy zawodowej, wyprowadzki z domu rodzinnego.

Z danych przedstawionych w artykule wynika również, że rodzice, tak jak dawniej, wymagają od swoich dzieci pomocy przy różnych czynnościach domowych, a także formułują szersze oczekiwania dotyczące ich przyszłości. Zmieniły się akcenty oraz pola oczekiwanej pomocy: rodzice bardziej koncentrują się na oczekiwaniach dotyczących bezpośrednio ich dorastających dzieci (choćby związanych z nauką, ze zbliżającą się maturą, z zainteresowaniami, z działaniami poza domem), mniejsze oczekiwania wiążą z pomocą w domu czy z opieką nad członkami rodziny, w tym nad młodszym rodzeństwem. Ten wynik świadczy o zachodzeniu zmian w funkcji wychowawczej rodziny, co jest konsekwencją globalnych przeobrażeń. Rodzina odpowiada na zewnętrzne zapotrzebowanie na indywidualizm i autonomię. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na to, że nadal obecne są różnice dotyczące tzw. prac kobiecych i męskich. Choć w pokoleniu rodziców badanych osiemnastolatków odnotowano istotne zmiany zachowań mężczyzn i kobiet w relacjach wzajemnych, to już w ich oczekiwaniach wobec własnych dzieci utrzymuje się tradycyjny model ról kobiecych i męskich. Oznacza to, że dążenia do równości kobiet i mężczyzn uwidaczniają się w zachowaniach i obyczajach codziennych, natomiast nadal nie stanowią części uwewnętrznionego habitusu i pozostają w sprzeczności do trendów zachodzących w krajach cywilizacji zachodniej.

Bibliografia

Arnett, J.J. (1997). Young People's Conceptions of The Transition to Adulthood. *Youth and Society, 29(1)*, 3-23.

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55(5),* 469-480.

Arnett, J.J. (2001). Conception of the transition to adulthood: Perspective From Adolescence through Midlife. *Journal of Adult Development, 8*, 133-143.

Arnett, J.J. (2004*). Emerging adulthood: A winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Arnett, J.J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. New York: Pearson.

Arnett, J.J. (2016). Life Stage Concepts across History and Kultures: Proposal for a New Field on Indigenous Life Stages. *Human Development*, *59*, 290-316.

Bakiera, L., Wiśniewska, M. (2018). Płeć metrykalna i psychologiczna a podział obowiązków domowych i satysfakcja seksualna w związkach konsensualnych. *Rocznik Lubuski, 44(1)*, 15-33.

Baranowska, A. (2007). Poglądy i preferencje dotyczące ekonomicznych modeli rodziny. W: E. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wójcicka (red.), *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce w świetle badań empirycznych* (ss. 404-422). Warszawa: SCHOLAR.

Bieńko, M. (2008). Współczesne skrypty bycia razem: Zamierzony i realizowany projekt scenariuszy ról małżeńskich. Młodzież a rodzina. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *19*, 71-90.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1990). *Reprodukcja: Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: akt czy artefakt?, *Nauka, 4*, 67-107.

Brzezińska, A. I. (2016). Dorastanie do dorosłości: odraczane czy opóźnione, W: A. I. Brzezińska, A. I., Syska W. (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (ss. 23-49), Poznań: Wyd. UAM.

Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Brzezińska, A. I., Piotrowski, K., (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne, 16(2)*, 265-274.

Carlson, D. L., Miller, A. J., Sassler, S., Hanson, S. (2016). The gendered division of housework and couples' sexual relationships: A re-examination. *Journal of Marriage and Family*, *78(5),* 975-995.

CBOS (2013). *O roli kobiet w rodzinie*. Komunikat z badań BS/30/2013.

Czerka, E. (2005). Niedorosłość czy dorosłość alternatywna? Rozważania w kontekście odraczania dorosłości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *1(29)*, 85-93.

Czerka, E. (2007). *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Dąbrowska, Z. (2005). Istotne przemiany w życiu małżeńsko-rodzinnym. *Małżeństwo i Rodzina, 1-2,* 3-7.

Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo.* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Erikson, E. H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.

Fuszara, M. (2007). *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce.* Warszawa: Wydawnictwo TRIP.

Grzegorzewska, I. (2012). Czy zachowania rodziców wobec dzieci są niezmienne? Uwarunkowania stabilności i zmienności sprawowania funkcji rodzicielskich. *Edukacja Dorosłych, 1,* 89-98.

Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2014). *Psychologia rozwoju człowieka: Charakterystyka okresów życia człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Harwas-Napierała, B. (2001). Zachodni model niezależności w wychowaniu rodzinnym: Uwagi krytyczne. *Problemy Rodziny*, *2*, 131-151.

Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans&Green.

Hurrelmann, K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości.* Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Kiley, D. (2007). *Syndrom Piotrusia Pana: O mężczyznach, którzy nigdy nie dorastają.* Warszawa: Jacek Santorski & Co – Agencja Wydawnicza.

Inglehart, R., Baker, W. E. (2000). Modernization cultural change and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, *65,* 19-51.

Illouz, E. (2008). *Saving the Modern Soul: Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help.* Berkeley: University of California Press.

Kotlarska-Michalska, A. (2008). Wizerunki ról rodzinnych. *Roczniki socjologii rodziny, 18,* 3-18.

Kornrich, S., Brines, J., Leupp, K. (2012). Egalitarianism, housework, and sexual frequency in marriage. *American Sociological Review, 78(1)*, 26-50.

Kwak, A. (2001). Kierunki przemian rodziny – alternatywy dla małżeństwa. *Roczniki Socjologii Rodziny, 13*, 19-27.

Kwak, A. (2007). Kobieta w domu in a rynku pracy: Czy równość praw i obowiązków? Wizerunki ról rodzinnych. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *18,* 73-87.

Lipska, A., Zagórska, W. (2011). Stająca się dorosłość w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia Rozwojowa*, *16*, 9-21.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, *41(1)*, 3-13.

Marianowska, A. (201). Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja *emerging adulthood* Jeffreya J. Arnetta. *Edukacja Dorosłych, 1,* 91-104.

Marody, M., Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Marszałek, M. (2019). Podział obowiązków w gospodarstwach domowych w Polsce: analiza sezonowości pracy domowej i zawodowej. *Studia Demograficzne*, *1(175)*, 81-108.

Miller, A., Sassler, S. (2010), Stability and change in the division of labor among cohabiting couples, *Social Forum, t. 25, 4*, 677-702.

Mynarska, M. (2011). Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie. *Psychologia Społeczna*, *63(18).* Pobrane 27.08.2013 z: http://www.spoleczna.psychologia.pl/pliki/2011_3/Mynarska_PS_3_2011.pdf.

Oleszkowicz, A., Misztela, A. (2015). Kryteria dorosłości z perspektywy starszych adolescentów i młodych dorosłych. *Psychologia rozwojowa, 20(1)*, 41-55.

Settersten, R. A. Jr. (2007) Passages to adulthood: Linking demographic change and human development. *European Journal of Population*, *23(3-4)*, 251-272.

Slany, K. (2002). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie.* Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Trzop, B. (2019). *Mężczyźni (nie)dzisiejsi: dylematy wokół współczesnych wzorców męskości*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Wiszejko-Wierzbicka, D., Kwiatkowska, A. (2018). Wchodzenie w dorosłość: Ogólnopolskie badanie młodych polaków w wieku 18-29 lat. *Studia Socjologiczne, 2(229)*, 147-176.

Wiśniewska, M., Bakiera, L. (2017). Podział obowiązków domowych i satysfakcja seksualna w heteroseksualnych kohabitacjach, W: R. Maciąg (red.), *Zagrożenia i problemy cywilizacyjne XXI wieku – przegląd i badania* (ss. 82-96) Lublin: Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.

Van de Welde, C. (2008), *Devenir adulte: Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, Presses Universitaires de France, Le Lien Social.

Zielińska, M., Wróbel, R. (2018). Socio-demographic aspects of "Emerging Adulthood" in the context of cultural changes in Poland compared to Europe. *Rocznik Lubuski, 44(1)*, 15-33.

Zielińska, M. (2020). *Gotowi na dorosłość? Projekty życiowe i zasoby społeczne pokolenia 2.0.* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: TIN.

Żadkowska, M. (2012). Para w praniu: O współczesnej rodzinie i codziennych czynnościach w socjologii Jeana-Claude`a Kaufmanna, *Studia Socjologiczne, 2(205),* 143-165.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.067.080

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Joanna RAJEWSKA DE MEZER*

The role of mediation in protecting the child's right to contact with a parent in the situation of a marriage, or an informal relationship, breakdown

Rola mediacji w ochronie prawa dziecka do kontaktu z rodzicem w sytuacji rozpadu małżeństwa lub związku nieformalnego rodziców dziecka

Abstract

Introduction. The socializing influence of parents, the so-called significant others, is essential for shaping a person, the way they function in society, and the proper performance of their social roles (Modrzewski, 2012; Szacka, 2003). This influence is possible thanks to the relationship between parents and children during their performing parental authority, that is, caring for the child, and mutual contact which shapes both sides of the relationship. In the case of a marriage, or informal relationship, breakdown, and a conflict between the parents, it is necessary to properly regulate contacts between the child and the parent leaving home, considering the best interest of the child (Fagan, Churchill, 2012). It is possible thanks to the use of mediation.

Aim. The aim of the work is to show the importance of parent-child contact in the process of the socialization of the child as well as the educational and supportive role of the mediation institution, consisting in the active and responsible participation of parents in regulating contacts with the child.

* **e-mail:jdemezer@amu.edu.pl**
Zakład Resocjalizacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Rehabilitation, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0003-1870-0876

Materials and methods. The publications, statistical data, and legal acts regulating the issue of the importance of contacts between parents and the child for the proper course of the child's socialization process, and the role of mediation in the regulation of parental contacts in a situation of parental conflict, were examined.
Results. Previous experience shows that mediation gives conflicted parties (the child's parents) an influence on shaping their situation, facilitates reaching a mutually satisfactory agreement in the field of care and contact with the child, becoming an alternative to formalized court proceedings. Mediation proceedings contain an educational element that teaches the child's parents to actively participate in making decisions about their child and taking responsibility for them, allowing for a joint consensus-based search for the best solutions.

Keywords: protection of the child's welfare, family mediation, educational role of mediation, regulation of child and parent contact.

Abstrakt
Wprowadzenie. Socjalizujący wpływ rodziców, tzw. znaczących innych, ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania jednostki, sposobu jej funkcjonowania w społeczeństwie i prawidłowego wykonywania ról społecznych (Modrzewski, 2012; Szacka, 2003). Wpływ ten jest możliwy dzięki styczności występującej między rodzicami a dzieckiem podczas sprawowania pieczy rodzicielskiej - opieki nad dzieckiem i wzajemnego kontaktu, który kształtuje obie strony relacji. W przypadku rozpadu małżeństwa lub związku nieformalnego i konfliktu między rodzicami, konieczne jest właściwe uregulowanie kontaktów dziecka z rodzicem opuszczającym dom, mając na względzie dobro dziecka (Fagan, Churchill 2012). Jest to możliwe dzięki zastosowaniu instytucji mediacji.
Cel. Celem pracy jest ukazanie znaczenia kontaktu między rodzicem a dzieckiem w procesie socjalizacji dziecka oraz edukacyjnej roli instytucji mediacyjnej wspierającej rodziców w aktywnym i odpowiedzialnym kształtowaniu ich kontaktów z dzieckiem.
Materiał i metody. Analizie poddano publikacje, dane statystyczne oraz akty prawne regulujące problem kontaktów rodziców z dzieckiem dla prawidłowego przebiegu procesu socjalizacji dziecka oraz roli mediacji w regulacji kontaktów rodzicielskich w sytuacji konfliktu między rodzicami dziecka.
Wyniki. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że mediacja daje skonfliktowanym stronom (rodzicowi dziecka) wpływ na kształtowanie ich sytuacji, ponieważ ułatwia osiągnięcie wzajemnie satysfakcjonującego porozumienia w zakresie opieki i kontaktu z dzieckiem, stając się alternatywą dla sformalizowanych postępowań sądowych. Postępowanie mediacyjne zawiera elementy edukacyjne - uczy rodziców aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących ich dziecka i brania za nie odpowiedzialności. Pozwala na wspólne, oparte na konsensusie, poszukiwanie najlepszych dla niego rozwiązań.

Słowa kluczowe: ochrona dobra dziecka, mediacja rodzinna, wychowawcza rola mediacji, regulacja kontaktu dziecka z rodzicem.

Introduction

Each human being is a special and unique individual, whose actions influence the functioning of other members of society, being shaped by them, but at the same time

forming them. The way we approach life, other people, building relations with them, our readiness to take up challenges, overcome difficulties appearing on our way of life, the ability to use our potential and acquired competencies to act, have a significant influence on the course of our lives and depend on many factors of various origin.

One of them, perceived as a factor of great importance, is the socializing influence of the family environment, of those closest to us – parents, siblings, or grandparents involved in bringing up the child. An old Polish proverb used to say: "What a shell soaks in youth, smacks in old age". In the distant past, the influence of upbringing and models of behaviour prescribed by persons important to the child was observed in the child's functioning in society. Today, after sociologists, we call those who have a significant influence on the social formation of the child, and its identity, "significant others."

Of course, we should also bear in mind other factors which are important for social development, for the formation of the person and for his/her entry into certain social roles. These factors include personality factors, health (in terms of mental health), or the influence of the peer environment.

However, due to the topic undertaken in the article, my considerations are directed at the socializing significance of the contact between parent and child and the protection of the child's right to contact with their parent, through its regulation by mediation, in a situation of conflict and separation of parents, and thus the breakup of the child's family.

The article also concerns the necessity to teach parents the proper approach to a conflict situation and the benefits of its occurrence. Teach them to use the institution of mediation as giving them an active participation in making decisions about their child and making them aware of the importance of responsibility for decisions.

The importance of parent and child contact and the consequences of its limitation for the course of the child's socialization

Functioning in society is subject to various modifying influences. The process of forming a person as a social individual begins in very early childhood, among a certain group of people – most often in the family. Wincenty Okoń (2001) defined all changes that take place in an individual under the influence of social interactions, making it possible for him/her to gradually become a full member of society as "socialization". Socialization helps, through social engagement, to acquire habits that represent certain standards for the community and thus becomes a way of providing society with beliefs, values, habits, skills, and knowledge (Rogalska, 2016).

According to Jan Szczepański (1979), socialization is a change of a psychological nature through which an individual changes and adapts his or her behaviour to

the rules and norms prevalent in the civilized world. In this process, a child gradually becomes a conscious, world-oriented individual, with the ability to move within the framework of the culture in which he or she was born (Giddens, 2004).

Socialization is multilateral, being a complex learning process, as a result of which, a person becomes a social being, a member of a particular community (society).

As a result of the process of socialization, through learning the rules and ideas contained in culture, a person becomes introduced to the way of life of his/her group and the wider society and acquires the features of a social person (Sztompka, 2002). Socialization allows the formation of subjective competencies enabling one to function and to become rooted in the structure of a given social system. It supports the identification of the individual with this system and facilitates his/her expected and accepted social participation (Modrzewski, 2012). In the course of socialization, an individual's personality is also formed, and he or she acquires the skills that underlie social interaction. He/she learns norms, patterns of behaviour and reactions, and values accepted in each community (Szacka, 2003).

Children in the process of primary socialization, through imitation (which is one of its mechanisms), in the intergenerational transmission belt take over patterns of social roles. Often these role models conflict with the rules adopted by a given community, making it difficult for the child to function properly in society in the future. The formation of an individual's personal identity also begins in childhood. The framework of self-image, formed at that time, influences adaptation strategies, and acquired methods of behaviour conditioned by specific properties of the image of the Self, are reproduced in repeated conditions (Krauze-Sikorska, 2007).

The family is called in the literature the basic agenda of socialization (Szlendak, 2012), as it constitutes the primary upbringing environment of the child. In pedagogical terms, it is perceived as an environment and, at the same time, as an educational system, a socializing and educational institution, and an emotional and cultural community (Lalak, Pilch, 1999).

The family allows the child to acquire competence to act, i.e., to obtain a state of individual capacity to enter into specific interactions with the social and material environment, constructing behavioural and communicative strategies that allow for appropriate action to meet the requirements of a social situation. If the individual lacks adequate action competence, his or her self-conception, which is the basis of identity formation, becomes distorted (Hurrelmann, 1994).

Each parent plays a role in the life of the child. By observing the parents, imitating their activities and behaviour, and at a later stage of life analysing their actions intellectually, the child acquires the aforementioned models of social roles and, under the influence of his/her own experiences and acquired knowledge, modifies them, adapting them to individual conditions of functioning.

The sense of security, love, acceptance, and belonging, which the family should provide to its descendants, facilitates the multifaceted and harmonious inner development of a human being and their competence to function in a group, such as society.

Children experience the breakdown of their family and the separation of their parents in a different way to adults. This is a crisis situation and a very painful experience for them, regardless of their age (Kordasiewicz, Milewski, Rolirad, Tański, Szelągowska, 2017), which often affects their later life and their social roles. The separation of parents affects the child's perception of themselves and their chances of achieving personal happiness. The child feels grief, fear, confusion, and helplessness. Research indicates that children of divorcing parents experience a range of social and emotional impairments because of their parents' separation; they become vulnerable in a sense, and the divorce of their parents often leads to the development of destructive conflict management methods, reduced social competence, and a lowered sense of masculinity and femininity (Fagan, Churchill, 2012). It is also not uncommon for a child to become the object of competition, of a fight between parents. His or her feelings are often overlooked and underestimated. This situation can lead to a regression in the child's development, an unconscious retreat to earlier developmental stages, and a resulting desire to receive unconditional care and love from both parents.

The above shows the importance of the influence of the family, i.e., parents, on the lifelong functioning of an individual. If one of the parents, or at least contact with them, is absent from the child's educational environment – among the "significant others" – this may have an impact on later social life, the performance of particular social roles by the individual, and consequently on the transmission of certain patterns to successive generations in the process of continual socialization. It is, therefore, necessary to draw attention to the importance of the relationship and educational contact between parent and child for the proper formation of the child, on the condition that the child will not be subject to actions that harm him/her, that are based on violence, aggression, or that demoralize the child.

The right to parent-child contact

Legal regulations concerning child custody do not provide a catalogue of duties specific to each parent – mother or father. According to *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* [Family and Guardianship Code], both parents, while exercising custody over their child, should raise and guide the child, taking care of his/her physical, emotional, and spiritual development, and prepare the child to function in society (Ustawa, 1964a, art. 96). They have equal rights and duties with regard to exercising parental authority. The division of tasks between parents, results, as already mentioned, from tradition and from their assignment

to specific social roles (mother or father). The law provides that the custody of the child, his/her property and his/her representation should be exercised by the parents with due regard to the best interests of the child and with due diligence

If, on the other hand, the conduct of the parent is detrimental to the child's welfare, material or non-material interests, the provisions of constitutional law and family and guardianship law provide for the possibility of state intervention (*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej,* 1997, art. 48§2; Ustawa, 1964a, art. 109, 110, 111).

A decision by a competent court can be made to apply a specific formal measure restricting the rights of parents towards their children in various spheres of their life, depending on diagnosed deficiencies in the functioning of the family (Rajewska de Mezer, 2017). A family court, acting based on the provisions of *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, may deprive parents of parental authority, or suspend or restrict it. Decisions on interference in the custody may be taken by a regional court as a result of pending divorce proceedings, but also during proceedings concerning parental authority conducted by district courts, family and juvenile divisions.

The grounds for restricting parental authority are that the welfare of the child is at risk, whereas the aim of the measures taken is to correct the situation in the family (Andrzejewski, 2014). The restriction of parental authority consists in its reduction, or depletion, by depriving the parents of certain powers in relation to the child, depending on the diagnosed need. The restriction of parental authority may concern the custody of the child, the administration of the child's property or representation. The measures listed in Article 109 of *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* indicate various levels of interference in the parents' decision-making with regard to their children, from obliging the parents to exercise their parental functions in an appropriate manner verified by the court, through the obligation for the parents to cooperate with a family assistant, or to undergo treatment or therapy, to placing the child in family or institutional foster care (Rajewska de Mezer, 2018).

Termination of parental authority is the most serious form of interference with parental responsibility for the child, with restrictive effects. This measure is adopted as a measure of last resort when there is a permanently constituted legal obstacle to exercising custody of the child, abuse of parental authority by physical or psychological violence, or gross negligence of duties towards the children (Ustawa, 1964a, art. 111).

The aim of these measures is to protect the child from abuse in the broad sense of the term by those closest to the child, i.e., the use of violence, neglect of emotional and physical needs, or actions aimed at demoralization. During their application, the regulations require the obligation to work with the child's parents and to assist them in the proper exercise of parental functions with a view to regaining full parental authority.

Interference in the exercise of parental authority should be distinguished from child protection measures aimed at limiting or terminating a parent's contact with his or her child.

Pursuant to Article 113 of *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, irrespective of parental authority, parents and their children have not only the right but also the obligation to maintain contact. This regulation arose resulting from the awareness of the importance of the parental presence in the life of the child and the child in the life of the parent, building a relationship between them, influencing both subjects, changing them, providing them with experience, and shaping their behaviour.

Analysing the quoted regulation, we notice that the right to contact is granted to the entities mentioned therein regardless of the scope of parental authority. Thus, the restriction of parental authority over a child cannot be equated with the restriction of a parent's contact with the child. The limitation or termination of contact in a parent-child relationship may result only *expressis verbis* from a court judgment. A parent against whom a restriction of parental authority has been ordered may have an unlimited right to contact with the child.

Of course, it is necessary to remember about the cases in which the contact between a parent and a child will be undesirable because it will pose a threat to the well-being of the child, to the proper course of his or her socialization, due to the actions of the parent shaping inappropriate social attitudes of the child, causing harm to the child because of violence, or negligence. The above constitutes a premise for the restriction or deprivation of the parent's contact with the child. Situations constituting grounds for the restriction of the parent-child contact are regulated by the competent state authorities and result in certain decisions of protective nature.

However, in most cases, the conflict between spouses or partners in a relationship that has broken down makes it necessary to regulate the situation between the child and the other parent who, in the new arrangement modified by the parties' breakdown, lives separately.

Family conflict and its consequences

At this point, it should be noted that family conflict is characterized by a high degree of multifacetedness and a long period of build-up, while touching on a close relationship of fundamental social and psychological importance. Practical and concrete issues with a certain complexity and ambiguity coexist with intangible, symbolic, emotional needs, and important values. As a result, strong emotions arise, which make it difficult to rationally analyse the present state and focus on future planning (Gójska, 2011).

The essence of conflict involves the clash of interests and aspirations of the parties in dispute, each of which pursues a set goal. Each of the parting partners strives to secure his or her own interests and to take care of a particular need. The struggle to achieve the goal is often accompanied by feelings of injustice and a desire to pun-

ish the other party for the complicated situation that has arisen. There is a feeling of grief related to the loss of the previous order and the necessity of arranging one's life again. This does not facilitate reconciliation, and it directly affects the situation of the parties' children.

The conflict which entails predominantly negative effects, is destructive, as opposed to constructive conflict, which makes it possible to reduce or eliminate existing tensions created by the dispute (Białyszewski, 1983).

Destructive conflicts adversely affect interpersonal relations and the quality of communication, preventing the parties from taking a real, objective approach to the problem, seeking a satisfactory resolution of the situation. Functioning in a relationship based on conflict results in disrupting the performance of social roles, affects the individual's creativity, and lowers the sense of satisfaction with life. The conflict between separating partners – parents of children, makes it difficult to talk about the realization of the parties' right to contact with the child. It results in the limitation of contact of one of the parents with the child, and this, apart from the influence on the course of his/her socialization process, causes suffering and longing of persons close to each other.

The research by Patrick F. Fagan and Aaron Churchill (2012), mentioned above, indicates that children whose parents separate, experience a range of emotional and social harm while developing destructive ways of managing conflict. The crisis of family breakdown can have effects on the child's mental health causing depression and anxiety neuroses.

Divorce sometimes leads to the child moving from one place to another, transferring to another school, and thus losing friends, acquaintances – the peer group with which the child has built and maintained satisfying relationships and from which he or she has received support. The reaction of the child to the separation of the parents may entail difficulties in functioning at school, poorer grades, and the development of socially unacceptable behaviour. Sometimes the child intentionally changes his/her manners into inappropriate ones, so that his/her problems at school or with peers focus the parents' attention on him/her. The child treats this action as a means of reuniting the parents and protecting the family from disintegration (Rajewska de Mezer, 2020).

Conflict, as has been mentioned, apart from a number of negative effects can bring benefits to the parties. Diagnosing the conflict and trying to look at it from the other party's perspective gives the possibility to increase the individual's awareness about the origin of the problem, but it also has an educational meaning. It helps to objectivize the problem that is the subject of the conflict and to reveal the needs and desires of the conflicted parties (Cybulko, 2009; Grudziewska, Lewicka-Zelent, 2015).

A constructive approach to a conflict, an attempt to find a solution satisfactory to both parties through cooperation, conversation, and, as a result, taking care of the

psychological well-being and the widely understood good of the child/children of the separating parents is possible thanks to the institution of mediation.

The role of mediation proceedings in protecting the right of contact between children and parents in the event of a parental relationship breakdown

Most often the problem of exercising custody over a minor child, or children, of spouses who decide to divorce, is resolved by a court in a divorce ruling, acting based on the provisions of civil procedure and family and guardianship law. If the children come from an informal union, the parents, when separating in conflict and unable to establish the rules of custody and contact with the children, may obtain judicial assistance in this respect by applying to the guardianship court (district court, family and juvenile division).

Both the district court, which rules on divorce cases, and the regional court, family and juvenile division, which rules on parental authority and contact with the child, can, with the consent of the parties to the proceedings, refer the case to mediation, thus giving the conflicted parties the chance to participate more closely in the decision-making in their case. Each party may also request that the case be referred to mediation proceedings. The decision of the court to refer the parties to mediation includes the appointment of a mediator by name (unless the parties have chosen the mediator themselves), a time limit of up to three months for the duration of the mediation and an authorization for the mediator to familiarize himself/herself with the case files, provided that the parties have made a joint request to that effect.

The parties to the proceedings may also choose a mediator other than the one appointed by the court and request a longer period than that set aside for mediation (Ustawa, 1964b, art. 183§1).

Mediation may also be conducted on the basis of both a court order and a mediation agreement concluded between the parties without the intervention of a court if the parties seek to resolve the conflict out of court (Ustawa, 1964b, art. 183§2).

Mediation is a form of nonjudicial resolution of conflicts arising between parties with conflicting interests. A characteristic feature of this procedure is that it is voluntary and confidential. The parties cannot be compelled to participate in mediation at any stage of the proceedings. They may benefit from a proposal for an alternative dispute resolution made to them after the benefits of mediation have been presented to them at an information meeting. Confidentiality of mediation ensures that no information obtained during the work with the mediator shall be disclosed without the consent of both parties and will be used, for example, in court proceedings in the event of failure to reach an agreement through mediation.

Mediation is conducted by an impartial and neutral mediator whose task is to help the parties reach an agreement by facilitating their communication. The mediator is not a judge in the case and does not make an order. He or she supports the conflicting parties in their search for solutions and facilitates their communication, which is disrupted and impeded by accumulated emotions. His aim is also to take care of the legal side and the validity of the proceedings. When conducting the mediation, he/she does not impose his/her solutions, allows the parties to talk and consider various possibilities and effects of the decisions made. He/she wisely and discreetly moderates the exchange of views and opinions. During mediation, it is also important to respect the principle of acceptance, i.e., that the parties accept the mediator and his/her assistance as well as the agreement reached (Gójska, 2011; Rękas, 2011).

Mediation enables the parties to develop their capacity for informed decision-making and allows for social participation in the decision-making process. It fosters the protection of individual rights (Zienkiewicz, 2007).

A great value of mediation is the possibility for its parties to actively participate in shaping the legal and social aspects of their personal situation. The active participation of the parties in mediation, the exchange of their views, the disclosure of their aspirations, and their justification allows them to get to know and understand each other, making it possible to reach a consensus taking into account their mutual rights and interests, with the support of a professional, impartial, and neutral mediator. This is extremely important for the conflicted parties to be aware of their influence on each other's lives and their course.

Frustrated by the conflict and the high intensity of emotions, spouses do not have the will to talk, and sometimes their contact with the other party is painful (e.g., in the case of marital infidelity, abandonment). As a result, decisions on such important matters as the fate of their children – custody and contact, the question of their maintenance, the division of joint property – are handed over to the court in order to obtain an arbitrary decision. The court, ruling pursuant to the binding law, and with a view to the good of the child, and the protection of his or her rights, often has no knowledge of the factual situation of the divorcing couple, the relationship between them and their children, the nuances of family life, customs, rules, and values that govern a particular family. Court actions based on the principle of legality may, without knowledge of the specifics of family psychological relations or bonds, lead to emotional harm to children and parents by not taking into account the actual needs of minors and the possibility of exercising certain rights by individual parents. The court in its decisions is guided by the collected evidence and decides within the limits of the law. Therefore, it may be illusory to believe that the court deciding the case will design an objectively ideal solution to the problems resulting from the breakdown of a relationship outside of the spouses.

Mediation in matters connected with the regulation of relations between parents and children – both proprietary (the problem of maintenance) and non-proprietary (the question of persons exercising custody over the child, determination of contact – its frequency, form etc.), whether contractual in nature or directed by a court order, offers a chance to avoid arbitrary decisions made by the court only on the basis of evidence gathered in the case while allowing parents – the persons closest to the child – to participate in shaping their situation.

Parents, being a kind of "specialists in their children's affairs", knowing their children's characters, personalities, preferences, being aware of the existing emotional bonds in the family, can determine the best solutions to the problem of the children's functioning after the actual termination of their relationship. Of course, this decision must consider the professional situation of the parents, the time they are available outside work to spend it with their children. Also important is the previous educational situation of the child or children, i.e., the stage of education, the necessity to change the place of residence due to changes in the family situation, and therefore the choice of a different school for the child. Attending a new school relates to the necessity to exist in a new educational and peer environment, to find a place in the already formed structure of interpersonal relations, to develop a position in the peer group. For a child, the change can be highly stressful and lead to a crisis. This is because it overlaps with the disruption of the stability of the functioning of the child's family environment caused by the modification of its composition and the need to cope with the difficulties connected with entering a new peer environment. That is why all decisions concerning children – changes of their place of residence, the way in which custody is exercised, participation in the care of both parents, and contact with them, will undoubtedly influence the child's further life.

Research conducted all over the world points to the positive effects of joint and balanced custody/care, emphasizing that consistent and frequent access to both parents may mitigate the potential effects of the absence, caused by divorce, of either parent in the child's life. This type of care reduces the financial implications of divorce for the child (Bauserman, 2002), giving both parents an opportunity to participate in the child maintenance.

However, it should be noted that when there is a high degree of conflict between the separating parties, there is no agreement between them on custody of and contact with the child.

If the child resides with one parent because the parties have not agreed, or the court has not ruled on joint or balanced custody, it is important to establish contact arrangements with the non-custodial parent. A schedule of meetings between the child and the other parent is established. The frequency and length of the meetings, the possibility of spending the night at the other parent's residence, and the vacation period with the non-custodial parent all depend on a variety of factors, such as the child's

age, health, emotional attachments to the other parent, the stage of education and the number of extracurricular activities, the distance between the parents' homes, the type and timing of their work, the amount of free time, etc.

Very specific and explicit provisions are made in the parenting plan meeting schedule to avoid conflicts related to under-regulation. The plan is built based on the principle of the child's welfare and with the active participation of the child's parents versed in his or her world, familiar with the child's preferences and life bonds. The schedule establishes the child's pick-up and drop-off times and meeting place. In the case of younger children, the meetings may initially take place at their place of residence, which ensures a sense of security. In the parenting plan, in addition to the working week and weekends, the parents also determine the child's way of spending holidays, as well as winter and summer vacations.

The parenting plan also addresses the issue of the child's right to communicate with his/her parent while spending time with the other parent (such as using the telephone to talk to each other or using the Internet).

The parenting plan includes arrangements for the child's contact with other members of the parents' family (celebrations of birthdays, anniversaries, visits to grandparents, etc.).

Regardless of whether the child lives with only one parent, or whether custody is joint or balanced, rules should be established regarding decision-making in important matters concerning the child. This is particularly necessary if the child is not yet capable of making his or her own decisions because of insufficient maturity, knowledge, and awareness. Issues that require decision-making and representing the child include school matters related to the educational process, trips and outings, medical examinations at school, attendance at optional classes (e.g., religion, family life preparation) etc. The parents may agree in the plan that one parent, in consultation with the other parent, will make decisions regarding the child, his or her education and medical care in matters of importance (which may be specified in the plan). If the child has sole ownership of property, a decision should be made as to who, with the approval of the guardianship court, will act on behalf of the child in managing the child's property. In matters which require the consent of both parents by law, the mother and father must act accordingly.

Conclusion

The above considerations have attempted to show the significance of contact between parents/parent and the child for the child's development and formation as well as the importance of mediation in establishing the rules of custody and contact with the child in the case of family breakdown caused by parental divorce or the dissolution of an informal

relationship. If society becomes aware of the existence of an out-of-court form of conflict resolution, also in such important matters as family issues, its use will be intensified. Both contractual mediation and mediation conducted pursuant to the court decision will make it possible to realize the importance of the individual's own actions in pursuing solutions to problems and conflicts that we encounter in our lives, and to gain responsibility for one's decisions concerning the care of children and contact with them. Mediation facilitates realization of the rule "help to self-help," giving a chance to influence decisions concerning a person and his/her functioning in family relations. A joint search for the best solution in terms of establishing rules of functioning of the child in the family after divorce, based on a voluntary conversation and reaching a consensus, makes it possible to take into account the child's will and desires, and remove doubts and fears related to the leaving of one of the parents. It allows the conflicting parties to focus on a common goal, which is the well-being of their child, and his or her psychological and physical welfare. For the child, mediation offers a chance to socialize with both parents sharing time, getting the best from them, and gaining life experience with a sense of security and care without feeling rejected.

Considering the above, the numerous benefits of mediation in supporting parents in regulating the legal and emotional situation of their children in the event of family breakdown, one should try to promote this form of alternative dispute resolution in society, to teach society members how to take an active part in solving their problems, with the awareness of responsibility for the decisions taken and their consequences for the protection of the child's welfare.

References

Andrzejewski, M. (2014). *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa: C. H. Beck.

Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint-custody versus sole-custody arrangements: A meta-analytic review. *Journal of Family Psychology*, *16(1)*, 91-102. DOI: https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.1.91.

Białyszewski, H. (1983). *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Cybulko, A. (2009). Konflikt. In: E. Gmurzyńska, R. Morek (Eds.), *Mediacje: Teoria i praktyka* (pp.83-99). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Fagan P. F., Churchill, A. (2012). *The effect of divorce on children: Marriage & Religious Research Institute*. Retrieved from http://marri.us/wp-content/uploads/The-Effects-of-Divorce-on-Children.pdf.

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

Gójska, A. (2011). *Mediacja w sprawach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Sprawiedliwości.

Grudziewska, E., Lewicka-Zelent, A. (2015). *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*. Warszawa: Difin.

Hurrelmann, K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości: Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r. [Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997]. (1997). Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm. Retrieved July 13, 2021 from https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/ WDU19970780483/U/D19970483Lj.pdf.

Kordasiewicz, S., Milewski, R., Rolirad, M., Tański, M., Szelągowska, A. (2017). *Dziecko w rozwodzie: Poradnik dla rodziców.* Gdańsk: Centrum Mediacji Partners Polska. Retrieved from https://download.cloudgdansk.pl/gdansk-pl/d/20171198461/dziecko-w-rozwodzie-poradnik-dla-rodzicow.pdf.

Krauze-Sikorska, H. (2007). Twórczość artystyczna dziecka a rozwój struktury obrazu ja dziecka. In: K. Segiet (Ed.), *Dziecko i dzieciństwo w kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych* (pp.143-163). Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

Lalak, D., Pilch, T. (Eds.). (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Modrzewski, J. (2012). Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji. In: A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski (Eds.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym: Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji* (pp.19-33). Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Rajewska de Mezer, J. (2017). Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej. In: B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (Eds.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem: Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek* (pp. 185-200). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Rajewska de Mezer, J. (2018). The family assistant's role in supporting families whose parental authority has been limited. *Studia Edukacyjne*, *51*, 183-200. DOI: 10.14746/se.2018.51.10.

Rajewska de Mezer, J. (2020). The place of family mediation as a form of support and protection of child's rights in social assistance activities. *Socialni Prace (Czech and Slovak Social Work, ERIS Journal*), *4*, 87-102.

Rękas, A. (2011). *Mediacja w polskim prawie karnym*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Sprawiedliwości.

Rogalska, E. (2016). *Socjalizacja jako podstawowe pojęcie i kategorie pedagogiczne*. Retrieved from http://www.publikacje.edu.pl/pdf/11873.pdf.

Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa Ewa Pajestka-Kojder.

Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Szlendak, T. (2012). *Socjologia rodziny: Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sztompka, P. (2002). *Socjologia: Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964r. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* [The Family and Guardianship Code]. (1964a). Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59 z późn. zm. Retrieved July 12, 2021 from https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640090059/U/D19640059Lj.pdf.

Ustawa z dnia 17 listopada 1964r. *Kodeks postępowania cywilnego* [The Code of Civil Proceedings]. (1964b). Dz.U. 1964 nr 43 poz. 296 z późn. zm. Retrieved July 13, 2021 from https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19640430296/U/D19640296Lj.pdf.

Zienkiewicz, A. (2007). *Studium mediacji: Od teorii ku praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Sprawiedliwości.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.081.097

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Anna SOBCZYK-GĄSIOREK[*]
Przemysław GĄSIOREK[**]
Wanda ŚPIKOWSKA[***]

Opinia dorosłych dzieci z rodzin wielodzietnych na temat rodziny pochodzenia

Opinions of adult children from multi-child families on their family of origin

Abstrakt
Wprowadzenie. Badania nad rodzinami wielodzietnymi są prowadzone przede wszystkim, ze względu na zainteresowanie sytuacją dzieci, które się rozwijają w tych szczególnych warunkach. Wyniki ukazują rodziny wielodzietne w bardzo spolaryzowany sposób. od bardzo negatywnych, eksponujących niewydolność wychowawczą, trudności materialne i różnego rodzaju zaniedbania do bardzo pozytywnych, podkreślających korzystny

[*] **e-mail: asobczyk@amu.edu.pl**
Zakład Edukacji Środowiskowej, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu Uniwersytet Adama Mickiewicza, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Environmental Education, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznań, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0003-0178-7530

[**] **e-mail: przemyslaw.gasiorek@amu.edu.pl**
Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Educational Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Poland
ORCID: 0000-0001-9611-8975

[***] **e-mail: wandaspik@gmail.com**
ORCID: 0000-0003-3624-3234

wpływ licznego rodzeństwa na rozwój dzieci. Przedstawione w artykule wyniki badań ukazują wielodzietność z perspektywy niepodejmowanej dotychczas, a mianowicie analizując opinię dorosłych, którzy wychowywali się w rodzinie wielodzietnej.
Cel. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących opinii dorosłych dzieci z wielodzietnych rodzin na temat rodziny pochodzenia.
Materiały i metody. W pracy zastosowano następujące narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety.
Wyniki. Z przeprowadzonych badań wynika, że większość dorosłych dzieci z rodzin wielodzietnych pozytywnie ocenia model rodziny z licznym potomstwem oraz swoje dojrzewanie w takiej rodzinie. Większość uznaje za szczęśliwe małżeństwo swoich rodziców oraz dostrzega wiele zalet i korzyści z posiadania licznego rodzeństwa.

***Słowa kluczowe*:** rodzina wielodzietna, dorosłe dzieci, rodzicielstwo.

Abstract
Introduction. Research into large families is conducted primarily due to the interest in the situation of children who develop in these specific conditions. The results show families with many children in a very polarized way. from very negative aspects, exposing educational failure, material difficulties, and various kinds of neglect, to very positive ones, emphasizing the beneficial influence of numerous siblings on the development of children. The results of the research presented in the article show many children from a perspective that has not, so far, been undertaken, namely by analysing the opinions of adults who grew up in a large family.
Aim. The aim of the article is to present the results of research on the opinions of adult children from large families about their family of origin.
Materials and methods. The following research tools were used in the work: questionnaire.
Results. The conducted research shows that the majority of adult children from large families positively assess the model of a family with numerous offspring and their maturation in such a family. Most consider their parents to have had a happy marriage and see the many advantages and benefits of having many siblings.

***Keywords**:* large family, adult children, parenthood.

Wprowadzenie

Rodziny wielodzietne są w literaturze przedmiotu definiowane w różny sposób. Ponadto występują też różne kryteria ich opisu. Inaczej patrzą na nie ekonomiści, demografowie, psycholodzy, pedagodzy a jeszcze inaczej pracownicy socjalni.

W obszarze nauk społecznych badania nad rodzinami wielodzietnymi prowadzone są przede wszystkim ze względu na zainteresowanie sytuacją dzieci, które rozwijają się w tych szczególnych warunkach, często traktowanych jako „ekstremalne". Z tego powodu wyniki badań ukazują rodziny wielodzietne w bardzo spolaryzowany sposób. Pojawiają się skrajnie negatywne opinie, ukazujące je jako zagrożenie rozwo-

jowe dla dzieci, upośledzające je społecznie (ekonomicznie, kulturowo, rozwojowo), ale także skrajnie pozytywne, podkreślające na przykład szczególne kompetencje społeczne dzieci z rodzin wielodzietnych. Wielka rodzina bowiem to tak zwany „efekt skali". Wielkim rodzinom towarzyszą zwykle wielkie kategorie, duże kwantyfikatory i ogromne emocje, znacznie większe, aniżeli rodzinom małodzietnym. Kłopoty finansowe czy lokalowe, problemy wychowawcze, negatywne przeżycia wywołują nie tyle arytmetyczne, ile geometryczne narastanie zjawisk, a to z kolei wpływa zarówno na odbiór społeczny „wielkich rodzin", jak i na kierunki badań nad nimi podejmowanych, ale też formułowane wnioski: od „wielkiego dobrodziejstwa" do „wielkiej patologii".

Wymienione okoliczności mają nie tylko adekwatne dla dużej rodziny duże rozmiary, ale też duże amplitudy i dużą dynamikę. Próba uchwycenia zjawisk zachodzących w „dużych rodzinach" w postaci pojęć statycznych jest niezwykle trudna i ułomna w swej naturze, ponieważ przypomina, jak metaforycznie powiedział Zygmunt Bauman (1999, s. 37) „próbę zbadania płynącej wody poprzez nabranie jej do szklanki". Sama metodologia badania często wpływa więc na wyniki lub nawet je zakłóca. Między innymi z tego powodu trudno bada się wszystkie – dynamiczne w swej naturze – duże fenomeny społeczne, o złożonych strukturach i procesach. Do tego rodzaju obszarów badawczych zaliczyć można zjawiska zachodzące w rodzinie wielodzietnej, dlatego tak niełatwo jest pisać na temat rodzin wielodzietnych z dystansem, używając umiarkowanych kategorii. Świadomi tych ograniczeń i trudności chcieliśmy jednak podjąć próbę zmierzenia się z tym problemem i zdecydowaliśmy się spojrzeć na rodziny wielodzietne z innej perspektywy. Zainspirowani starym przysłowiem, które mówi, że „drzewo poznaje się nie po tym, jak ono wygląda, ale po jego owocach", zdecydowaliśmy się skupić nie tyle na aktualnej sytuacji majątkowej, społecznej, lokalowej czy rozwojowej rodzin wielodzietnych, ile na tym, jak z perspektywy czasu członkowie tych rodzin postrzegają sami siebie.

Chcieliśmy, aby badania wykonane były z zachowaniem pewnego dystansu, który zapewni nam czas, który minął od momentu, gdy pytani o opinię dorośli doświadczali życia w rodzinie wielodzietnej. Badanie to jest z natury swej bardziej eksploracyjne i otwierające pewne kwestie. Świadomi jesteśmy zarówno zniekształcającego charakteru wspomnień, jak i indywidualnego odbioru tej samej sytuacji przez różne osoby. Będzie to więc jednocześnie ogląd z perspektywy wnętrza struktury rodzinnej, ale też z zewnątrz, bo z dalszej perspektywy czasowej. Dzięki temu nasze badania – mamy nadzieję – będą mniej zdominowane przez doraźnie, często bardzo intensywne, jak już wspomniano, doznania i sytuacje występujące w rodzinach wielodzietnych.

Postanowiliśmy jednak zgłębić go z perspektywy dotychczas niepodejmowanej, a mianowicie analizując opinie dorosłych, którzy wychowywali się w rodzinie wielodzietnej.

Model rodziny wielodzietnej we współczesnej kulturze

We współczesnym świecie obserwuje się znaczące zmiany życia rodzinnego. Jednakże, pomimo różnych zmian społecznych, zmian systemu wartości, preferencji, rodzina wciąż pozostaje na pierwszych miejscach. W jednym z aktualnych raportów CBOS szczęście rodzinne jest deklarowane na pierwszym miejscu przez 80% respondentów, jako ważniejsze od zdrowia (55%), spokoju (48%) i innych wartości (Boguszewski, 2019). Jedynie w czasie pandemii, czyli sytuacji bezpośredniego zagrożenia życia, rodzina znalazła się na drugim miejscu (47% zdrowie, 39% rodzina) (Badora, 2020).

Rodzina wielodzietna nie jest przedmiotem zainteresowań socjologii czy pedagogiki zbyt często. Problem w literaturze przedmiotu jest opisany dość ubogo i fragmentarycznie. Część opracowań ukazuje rodzinę wielodzietną w kontekście nieporadności wychowawczej, nieświadomości, niewiedzy i ubóstwa. Jak podaje Anna Kotlarska-Michalska (2002), powołując się na badania Bożeny Balcerzak-Paradowskiej (1997, s. 12) i Marii Trawińskiej (1996, s. 45), rodziny wielodzietne częściej występują w środowisku wiejskim niż miejskim, mają na ogół niższy status społeczny, rodzice mają częściej niższe wykształcenie, częściej też borykają się z problemami materialnymi i trudnościami w zaspokojeniu podstawowych potrzeb dzieci. Z faktu wielodzietności wynikają liczne problemy, szczególnie w realizacji funkcji socjalizacyjno-wychowawczej, ponieważ troska rodziców o każde z dzieci jest często niemożliwa (Nowacka, 2002, s. 103, za: Kotlarska-Michalska, 2002). W opinii Ryszarda Skrzypniaka (1997, s. 173) zbyt liczna rodzina „charakteryzuje się brakiem rozsądnego modelu kształcenia, zaniżaniem i nierozbudzaniem ambicji u dzieci, a także brakiem aspiracji rodziców w zakresie kształcenia". Na próbę w rodzinach wielodzietnych wystawione jest też życie małżeńskie, ze względu na wysiłek organizacyjny, siły fizyczne i psychiczne. Niemożliwe do pogodzenia staje się realizowanie jednocześnie wielu zadań. Nieumiejętność radzenia sobie w wielu trudnych sytuacjach doprowadza do konfliktów małżeńskich (Eliszewska, 1999, za: Kotlarska-Michalska, 2002). Zapracowane kobiety nie przywiązują wagi do dbałości o swój wygląd (Kotlarska-Michalska, 2002) a wiele spraw codzienności umyka w tempie życia (A. Świątek, 2000, s. 51, za: Kotlarska-Michalska, 2002).

Nielicznie podejmowane badania nad rodzinami wielodzietnymi często nie obejmują reprezentatywnych prób, dlatego wyniki dają dość fragmentaryczny obraz rzeczywistości tych rodzin. Przykładowo, jeśli badaniami objęte są rodziny korzystające z pomocy społecznej, to nietrudno przewidzieć tam problemy materialno-bytowe. Czasami rodziny wielodzietne charakteryzują się postawą roszczeniową, rozrzutnością i nieumiejętnością gospodarowania własnym budżetem (Szyszka, 2015).

Inny obraz rodziny wielodzietnej ukazują badania między innymi Bogumiły Doleszczak (1994, s. 158), które przedstawiają ją jako pełną serdecznych, dobrych relacji z rodzicami, całodziennej opieki i kontaktu wychowawczego. W badaniach podkreśla się wzajemną pomoc, bezinteresowność, umiejętność dzielenia, opiekę starszego rodzeństwa nad młodszym oraz dobre relacje międzypokoleniowe. W rodzinach wielodzietnych przywiązuje się większą wagę do obchodzenia uroczystości rodzinnych. Większe znaczenie ma wychowanie w duchu wartości religijnych, praktyki religijne i świętowanie (A. Świątek, 2000, za: Kotlarska-Michalska, 2002).

Bardzo ciekawe wnioski z badań pokazuje Joanna Bukojemska (2012), według której matki wielodzietne, często świadomie rezygnując z pracy zawodowej, czują się spełnionymi kobietami, żonami i matkami.

Jak natomiast podkreśla Katarzyna Świątek (2012), w kulturze współczesnego świata, preferowane są inne wartości i odmienne traktowanie prokreacji. Zdaniem K. Świątek (2012, s. 202) „Świat nowoczesny odchodzi od pojmowania prokreacji w rozumieniu nakazu lub też imperatywu biologicznego. […] prokreacja przestała być pojmowana w kategoriach jakiejkolwiek powinności wobec krewnych, ojczyzny, ludzkości czy Boga". Posiadanie dzieci jest częścią realizacji indywidualnego pomysłu na życie. K. Świątek (2012, s. 222) uważa, że „trend ograniczania liczby potomstwa przez pary wynika m.in. z postępującej racjonalizacji postaw i zachowań, indywidualizacji, laicyzacji życia, emancypacji i równouprawnienia kobiet oraz rozwoju konsumpcjonizmu".

W ostatnim czasie nieco zmienia się społeczne postrzeganie rodzin wielodzietnych i wzrost znaczenia rodzicielstwa w życiu współczesnych kobiet. Zauważa się nawet pewien trend mody na macierzyństwo (Świątek, 2012, s. 222). Rodziny wielodzietne rozwijają się w środowiskach ludzi wykształconych i majętnych.

Założenia badawcze

Głównym celem podjętych badań było zebranie i analiza opinii dorosłych dzieci z rodzin wielodzietnych na temat wielodzietności. Głównym problemem badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jak wielodzietność oceniają dorosłe dzieci z rodzin wielodzietnych? Problemy szczegółowe nakreślone w badaniach to: Co wspominają jako atuty posiadania większej liczby rodzeństwa? Co postrzegają jako trudności życia w rodzinie wielodzietnej? Z jaką postawą otoczenia spotykali się najczęściej? Jak wielodzietność postrzegali badani, będąc jeszcze dziećmi? Jakie relacje łączyły ich z rodzeństwem? Jak kształtują się relacje badanych z rodzeństwem w dorosłym życiu? Jak dzieci z rodzin wielodzietnych oceniają małżeństwo swoich rodziców?

W celu zbadania problemu głównego i sprawdzenia, jak kształtują się opinie na temat wielodzietności wśród dorosłych dzieci z rodzin wielodzietnych, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Kwestionariusz autorskiej ankiety składał się z 22 pytań. Badania zostały przeprowadzone drogą internetową poprzez rozesłanie kwestionariusza do respondentów pochodzących z rodzin wielodzietnych. Dobór próby był losowo-celowy. Ankieta została rozesłana do osób, które związane były z dwiema organizacjami zrzeszającymi rodziny wielodzietne. Uzyskano wypełnione ankiety od 110 osób.

Charakterystyka respondentów i ich rodzin

Wśród 110 badanych osób dominowały kobiety (67%). Pod względem wieku ponad połowa to ludzie w wieku 26-35 lat, jedna trzecia – 18-25 lat, nieco więcej niż jedna dziesiąta – 36-45 lat i ok 5% to osoby powyżej 46 roku życia.

Ważną kwestią była liczebność rodzin respondentów. Wszyscy należeli do rodzin wielodzietnych, jednak z różną liczbą rodzeństwa. Najliczniejszą grupę (40%) stanowili respondenci pochodzący z rodzin mających troje i czworo dzieci, jedna trzecia (32%) z rodzin z pięciorgiem i sześciorgiem dzieci, jedna piąta (20%) z rodzin, które miały od siedmiorga do dziewięciorga dzieci i jedna dziesiąta (10%) z rodzin posiadających dziesięcioro i więcej dzieci.

Wśród respondentów wykształcenie wyższe deklarowało 76% (w tym magisterskie 64,5%, licencjackie 12%), pomaturalne co dziesiąta osoba, średnie – 12,7%, jedynie pozostały 1% to respondenci z wykształceniem zawodowym i podstawowym.

Prawdopodobnie część respondentów była jeszcze w trakcie edukacji akademickiej (co można wnioskować z młodego wieku).

Badani w większości pochodzili z rodzin dość dobrze wykształconych. Nieznacznie lepiej byli wykształceni ojcowie niż matki: wykształcenie wyższe posiadało 67,3% ojców i 64,5% matek, pomaturalne 10% ojców i 5,5% matek, średnie 8,2% ojców i 11,8% matek, zasadnicze zawodowe 17,3% ojców 8,2% matek i podstawowe 1,8% ojców i 5,5% matek. Mimo młodego wieku, ponad połowa osób biorących udział w ankiecie, to osoby będące już w związku małżeńskim (59,6%).

Ze względu na to, że duże rodziny potrzebują znacznie większych środków na utrzymanie niż rodziny małe i w wielu badaniach nad wielodzietnością podkreśla się niski status materialny, zadano pytanie o subiektywną ocenę sytuacji materialnej w rodzinie pochodzenia. Jak wynika z przeprowadzonych badań, 40% ocenia sytuację materialną w rodzinie pochodzenia jako przeciętną, połowa respondentów jako dobrą i bardzo dobrą (32%, 18%), a niespełna jedna dziesiąta jako raczej złą (5,5%) i zdecydowanie złą (3,6%).

Radości i uroki życia w rodzinie wielodzietnej w opinii dorosłych dzieci

W licznych rodzinach, gdzie nakłada się na siebie wiele interakcji, domownicy doświadczają wielu radosnych chwil. Możliwość wspólnej zabawy, wyjścia, wspólne oglądanie filmów, rodzinne wycieczki, nawet prace domowe mogą mieć charakter radosnego doświadczenia.

Jednym z najważniejszych problemów była ocena atutów życia w rodzinie wielodzietnej. Respondenci mieli ocenić 18 atutów życia w rodzinie wielodzietnej w pięciostopniowej skali z możliwością dopisania własnych.

Z wielu atutów życia w wielodzietnej rodzinie najwyżej przez respondentów zostało ocenione uczenie się troski o słabszych, opieki nad młodszym rodzeństwem (w bardzo dużym stopniu 55,5% i w dużym 29,1%). Dużą wartością jest dla badanych obecność matki w domu (w bardzo dużym stopniu 55,5%, w dużym 20,9%). W rodzinach wielodzietnych matki zwykle pozostają w domach, opiekując się sporą gromadą dzieci. Szczególnie małe dzieci bardzo potrzebują obecności dorosłego. Ważne jest zaspokojenie podstawowych potrzeb, przygotowanie posiłków, pomoc w lekcjach, w konfliktach z rodzeństwem, wspólna zabawa, opieka, ale przede wszystkim obecność dająca poczucie bezpieczeństwa. Dlatego obecność matki w domu jest bardzo doceniana przez dzieci.

W czołówce zalet wielodzietności znalazło się także posiadanie towarzysza do zabaw (54,5% w bardzo dużym stopniu i 32,7% w dużym). Kolejne miejsca wśród atutów życia w wielodzietnej rodzinie zajęły:

– nauka samodzielności (46,4% w bardzo dużym stopniu, 32,7% w dużym stopniu),
– poczucie wsparcia ze strony rodziny (41,8% w bardzo dużym stopniu, 39,1% w dużym stopniu),
– możliwość prowadzenia rozmów z rodzeństwem (41,8% w bardzo dużym stopniu, 39,1% w dużym stopniu),
– możliwość doświadczania trudnych sytuacji i uczenie się ich rozwiązywania (41,8% w bardzo dużym stopniu, 30,9% w dużym stopniu),
– umiejętność dzielenia się dobrami z innymi (41% w bardzo duży stopniu, 37,3% w dużym), – umiejętność rezygnacji z wygód i komfortu na rzecz innych (40,9% w bardzo dużym stopniu, 32,7% w dużym).

Przy większej liczbie dzieci w domu, rodzice, a szczególnie przebywające w domu matki, dzielą swoją uwagę pośród poszczególne dzieci, ale też zajmują się przygotowaniem posiłków, prowadzeniem domu, pomocą w lekcjach. Dzieci, w razie pojawiających się trudności, uczą się samodzielności lub szukają wparcia i pomocy u rodzeństwa. Stąd duże znaczenie przypisywane wsparciu ze strony rodziny, prowadzeniu rozmów z rodzeństwem.

Nieco mniejsze znaczenie pośród atutów wielodzietności mają:
– życie pełne przygód (39% w bardzo dużym stopniu, 27,3% w dużym),
– możliwość uczenia się od rodzeństwa (38,2% w bardzo dużym stopniu, 40,9% w dużym),
– możliwość rozwijania empatii (37,3% w bardzo dużym stopniu, 40,9% w dużym),
– poczucie akceptacji i miłości ze strony bliskich (37,3%w bardzo dużym stopniu, 31,8% w dużym),
– możliwość korzystania z zasobów innych (35,5% w bardzo dużym stopniu, 31,8% w dużym), – dzielenie się obowiązkami w domu (34,5% w bardzo dużym stopniu43,6%),
– łatwość nawiązywania kontaktów społecznych (32,7%).

Wśród dopisanych przez respondentów zalet życia w wielodzietnej rodzinie znalazły się: wsparcie ze strony starszego rodzeństwa; nauka odpowiedzialności za siebie i innych; nauka radzenia sobie ze sporami; brak poczucia samotności; poczucie przynależności do pewnej społeczności o wspólnych tradycjach i poglądach; wspólna modlitwa oraz bycie dumnym ze swojego rodzeństwa.

Wśród zalet wielodzietności dominują wartości afiliacyjne, podkreślające radość z przynależności do rodziny, obecności bliskich: obecność matki i rodzeństwa, zarówno do pomocy, jak i do zabawy.

Trudności życia w wielodzietnej rodzinie

W środowisku rodzinnym, tak jak w każdej grupie społecznej, dochodzi do różnych interakcji. W rodzinie z jednym dzieckiem interakcje będą zachodziły na linii rodzic-rodzic, rodzic-dziecko, rodzice-dziecko. W rodzinach z licznym potomstwem tych interakcji jest o wiele więcej. Dochodzi interakcja dziecko-dziecko zwielokrotniona przez liczbę dzieci.

W związku z tym życie w rodzinie wielodzietnej to zarówno chwile pełne radości, miłości i wspólnego przeżywania, jak i liczne konflikty, potrzeby, problemy adekwatne do liczby dzieci. Dla rodziców to ciągłe wybory spraw ważniejszych, niecierpiących zwłoki, próba nadążenia za potrzebami poszczególnych dzieci, małżonków i całej rodziny, ciążąca odpowiedzialność za rodzinę.

Sytuacje trudne, dylematy oraz wybory wydają się integralną częścią codzienności każdej rodziny – małej i dużej. W rodzinie wielodzietnej tych problemów pojawia się znacznie więcej. Relacje wśród rodzeństwa raz układają się pozytywnie, innym razem powstają nieporozumienia i kłótnie, dochodzi do rywalizacji.

W celu uchwycenia największych mankamentów rodziny wielodzietnej, widzianej oczami dzieci, poddano pod ocenę kilkanaście spraw i sytuacji, które mogą stanowić trudność w takiej rodzinie.

Z przeprowadzonych badań wynika, że respondenci – poza urokami życia w rodzinie wielodzietnej i wieloma korzyściami – dostrzegają również mankamenty i trudności. Można je podzielić na kilka podstawowych obszarów:

– szeroko rozumiane relacje międzyludzkie,
– fizycznej przestrzeni życia,
– trudności finansowe.

Na plan pierwszy wysuwają się trudności relacyjne.

Jak wynika z badań, do największych trudności należy konieczność dostosowania się do innych. W licznej rodzinie nie ma możliwości, aby oczekiwania dotyczące jedzenia, wyjścia na spacer czy zabawy były jednocześnie spełnione u wszystkich. Stąd ciągła konieczność dostosowania, która przez 7,3% respondentów odczuwana jest jako uciążliwość w bardzo dużym stopniu, przez co piątego w dużym stopniu. Istotnym problemem okazuje się porównywanie do starszego rodzeństwa (łącznie 26,4%, 8,2% w bardzo dużym stopniu, 18,2% w dużym).

Problemem wskazywanym przez jedną czwartą respondentów są kłótnie i konflikty w rodzinie, odczuwane przez 8,2% w stopniu bardzo dużym i 17,3% w dużym.

Wiele trudności wynika ze wspólnego mieszkania i konieczności dzielenia przestrzeni pracy, nauki i zabawy. Jeśli razem przebywają dzieci w różnym wieku, to naturalną sytuacją jest konieczność pogodzenia różnych aktywności i potrzeb w jednej przestrzeni.

Wydaje się, że porządek w domu nie jest dzieciom potrzebny do szczęścia, jednak zaskakująco dużo, bo aż 28,2% respondentów uznało bałagan za trudność życia w rodzinie wielodzietnej (6,4% respondentów w bardzo dużym stopniu a 21,8% w dużym stopniu). Zapewne przy tak licznych rodzinach i małych dzieciach dynamika życia codziennego powoduje pojawianie się bałaganu i brudu w bardzo dużej intensywności. Stąd jego powszechna obecność i wynikające z niej trudności. Możliwe też, że respondenci wskazują bałagan jako dużą trudność ze względu na potencjalną konieczność sprzątania, która nie należy do ulubionych zajęć dzieci albo też ze względu na konieczność tracenia czasu na uporczywe poszukiwania potrzebnych rzeczy, które nigdy nie wiadomo, gdzie mają swoje miejsce.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, jedną z najbardziej odczuwanych przez respondentów trudności jest brak komfortu mieszkaniowego. Rodziny często zamieszkują stosunkowo małe przestrzenie, co pociąga za sobą trudności znalezienia miejsca

do pracy, zabawy, schowania rzeczy. Nieco więcej niż co czwarty respondent ocenił brak komfortu mieszkaniowego jako dotkliwą trudność (12,7% w bardzo dużym stopniu, 13,6% w dużym). Aż 40% badanych wcale nie widzi trudności w braku komfortu mieszkaniowego. Ponad jedna czwarta wskazała na brak możliwości spokojnej pracy i nauki (8,2% w stopniu bardzo dużym, 17,3 w dużym). Około 20% nie widzi problemu w tym zakresie. Co piąty badany jako dużą trudność w wielodzietnym domu wskazał hałas (w bardzo dużym stopniu 7,3%, w dużym 13,6%, wcale 20,9%).

Dotkliwą trudnością w licznych rodzinach przy wielu potrzebach jest brak pieniędzy odczuwany przez 27,3% respondentów (10,9% w dużym stopniu i 16,4% w dużym). Braku pieniędzy nie wskazywała jako trudność ponad jedna piąta badanych, jedna czwarta w niewielkim stopniu. Określenie poziomu materialnego należy zawsze do bardzo subiektywnych ocen. W obecnych czasach sytuacja finansowa rodzin wielodzietnych znacząco się poprawiła dzięki wprowadzeniu licznych zniżek i dodatku 500 plus. Badani respondenci wychowywali się jednak w czasach trudniejszych, kiedy rodziny wielodzietne musiały żyć oszczędniej i na wiele zakupów prawdopodobnie nie mogły sobie pozwolić.

W rodzinach wielodzietnych bywają sytuacje, w których starsze dzieci zajmują się młodszymi, pomagając rodzicom, kiedy ci są zajęci np. innymi dziećmi albo obowiązkami wynikającymi z prowadzenia domu. Niemal jedna czwarta jako mankament rodziny wielodzietnej podaje brak czasu rodziców dla poszczególnych dzieci (1,8% odczuwa to w bardzo dużym stopniu, 21,8% w dużym stopniu). Opiekę nad młodszym rodzeństwem wskazuje jako bardzo dużą trudność więcej niż co piąty badany (9,1%, jako bardzo dużą, 13,6% jako dużą). Również co piąty widzi trudność w konieczności pomagania rodzicom (6,4% w bardzo dużym stopniu, 14,5% w dużym).

W rodzinach wielodzietnych występują też trudności związane z brakiem bliskości, szczególnie bliskości rodziców. Niemal co piąty badany twierdzi, że brak możliwości posiadania rodziców tylko dla siebie jest trudnością w ich rodzinach (trudnością w bardzo dużym stopniu 1,8%, dużym 17,3%). Zaskakująca jest trudność związana z poczuciem samotności i niezrozumienia. Powszechnie może się wydawać, że nie sposób być samotnym wśród tak licznego rodzeństwa, a jednak okazuje się, że 17,2% deklaruje taką trudność (3,6% w bardzo dużym stopniu, 13,6% w dużym). Jedna trzecia badanych wcale nie odczuwała takiej trudności.

Niemal co piąty respondent upatruje trudność w nadmiarze obowiązków (4,5% w bardzo dużym stopniu, 14,5% w dużym stopniu) i nadmiarze odpowiedzialności (3,6% bardzo dużym stopniu, 14,5% w dużym stopniu). Nie widzi trudności w tym zakresie ok. jedna trzecia respondentów. W licznych rodzinach rośnie liczba zadań do wykonania. Są wśród nich między innymi: odprowadzanie dzieci do szkoły, odbieranie ich, odrabianie lekcji, w końcu prowadzenie domu – gotowanie, pranie itd. Dzieci

często muszą nieco pomóc, szczególnie w lżejszych zajęciach domowych i opiece nad młodszym rodzeństwem. Te zadania rozwijają różne kompetencje i umiejętności przydatne w dorosłym życiu, jednak odbierane i odczuwane są przez dzieci często jako niedogodność.

Doświadczenia z odbiorem społecznym wielodzietności

Najważniejszym środowiskiem rozwoju człowieka jest najbliższa rodzina, a więc rodzice i rodzeństwo. Duże znaczenie ma również pozostała część rodziny bliskiej i dalszej: dziadkowie, wujkowie, ciotki, kuzynostwo. Wszyscy, kontaktując się z dzieckiem i jego rodziną, mają mniejszy lub większy wkład w kształtowanie jego osobowości i tego, kim będzie w przyszłości.

Na rozwój dziecka wpływa też środowisko lokalne, którym jest sąsiedztwo, znajomi, szkoła (a w niej nauczyciele, koleżanki i koledzy).

Bodźce, jakie są czerpane ze środowiska zewnętrznego, dają kontekst, w jakim człowiek się wychowuje, w jakim znajduje się jego rodzina, w mniejszym bądź większym stopniu wpływają na zachowanie, preferencję wartości i postawy. Może to być wpływ pozytywny, dający poczucie bezpieczeństwa, aprobaty. Jednak może to być także wpływ negatywny i wówczas młody człowiek może zacząć odczuwać niepewność, dysonans między wartościami wpajanymi w domu rodzinnym a preferowanymi na zewnątrz rodziny.

Postawy wobec wielodzietności są różne – od dużej aprobaty, podziwu, uznania przez obojętność, aż do daleko posuniętej krytyki takiego modelu rodziny. Istotne zatem wydało się nam pytanie o to, jaki był społeczny odbiór wielodzietności w rodzinach respondentów przez te środowiska. W kwestionariuszu poproszono o ocenę postawy społecznej wobec wielodzietności w mikrośrodowiskach wychowania respondentów: wśród rodziny i krewnych, sąsiadów, w środowisku szkolnym, środowisku zawodowym i ze strony przypadkowych osób.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, wielodzietność spotyka się z dużą życzliwością i akceptacją społeczną. W wielu przestrzeniach środowiska społecznego spotyka się z normalnym odbiorem, nieodmiennym od małych rodzin. Najczęściej uznanie dla tak licznej rodziny spotykało badanych ze strony przypadkowych, obcych osób. Nieco więcej jak co dziesiąty (14,5%) spotkał się z reakcją podziwu i zachwytu, jedna trzecia (32%) z postawą uznania. Ponad jedna trzecia (38%) z postawą obojętności, a 12,7 z brakiem zrozumienia. Postawy zachwytu i uznania ze strony rodziny doświadczyło łącznie niemal 40% badanych. Ze strony rodziny w największym odsetku respondenci spotkali się z brakiem zrozumienia (22,7%). Prawdopodobnie wynika to z relacji emocjonalnych i obaw m.in. o kondycję rodziców i o to, czy pora-

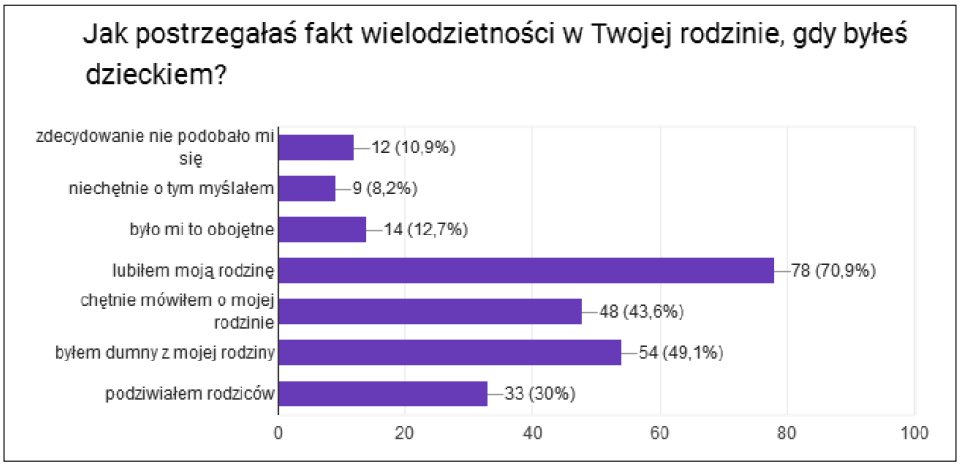
dzą sobie z wychowanie tak licznego potomstwa, obaw o zdrowie matki, o obniżenie standardu życia.

Bardzo rzadko respondenci spotykali się z niezrozumieniem ze strony środowiska zawodowego, zdecydowanie częściej z uznaniem i aprobatą (11,8% wobec 40%).

Sąsiedztwo zdecydowanie częściej było akceptujące niż przejawiające niezrozumienie i niechęć (40% wobec 15,4%).

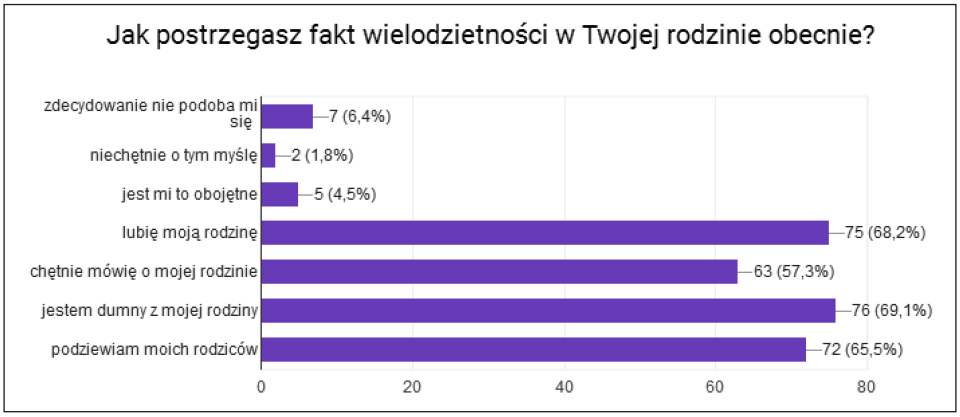
Ocena wielodzietności w dzieciństwie i życiu dorosłym

Interesujące w badaniach wydało się pytanie o to, jak respondenci postrzegali swoją sytuację przynależności do rodziny wielodzietnej będąc dziećmi i jak postrzegają ją będąc dorosłymi ludźmi?



Rysunek 1. Dane przedstawiające postrzeganie wielodzietności w swojej rodzinie w dzieciństwie. Źródło: Wyniki badań własnych.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, 70,9% stwierdziło, że lubili swoją rodzinę, gdy byli dziećmi. Niemal połowa była dumna ze swojej dużej rodziny, niespełna połowa chętnie mówiła o swojej rodzinie. Niemal co trzeci badany podziwiał swoich rodziców, co dziesiąty był zdecydowanie zadowolony z dużej rodziny. Jedynie 8,2% niechętnie o tym myślało, a dla 12,7% było to obojętne.



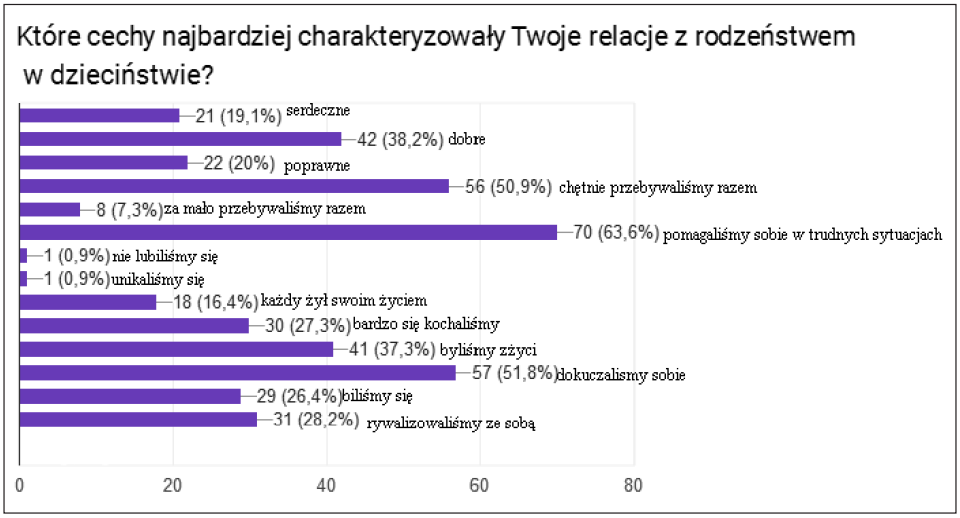
Rysunek 2. Dane przedstawiające postrzeganie wielodzietności w swojej rodzinie obecnie. Źródło: Wyniki badań własnych.

W dorosłym życiu nieco zmienił się obraz własnej rodziny w stronę podniesienia jej wartości. Przede wszystkim – jako dorośli, częściowo posiadający już swoje dzieci – bardziej podziwiają swoich rodziców (65,5% wobec 30%). Zdecydowanie bardziej w dorosłym życiu niż wówczas, gdy byli dziećmi, respondenci są dumni ze swojej rodziny (69,1% wobec 49,1%). Chętniej o swojej rodzinie mówią jako dorośli (57,3% wobec 43,6%). Nieco mniejszy odsetek w życiu dorosłym lubi swoją rodzinę niż lubił, będąc dzieckiem (68,2% wobec 70,9%).

Nieco mniejszy odsetek respondentów w dorosłym życiu twierdzi, że zdecydowanie nie podoba im się ich wielodzietna rodzina (10,9% wobec 6,4%), zdecydowanie mniej niechętnie myśli o swojej wielodzietnej rodzinie niż kiedy byli dziećmi (8,2% wobec 1,8%), spadło również poczucie obojętności na temat rodziny (12,7% wobec 4,5%).

Relacje z rodzeństwem

Postrzeganie swojej rodziny wiąże się w nierozerwalny sposób z relacjami, jakie w niej panują. W rodzinie wielodzietnej mnogość tych relacji jest dostrzegalna i można sądzić, że wpływa na kształtowanie się stosunków między rodzeństwem. Istotne w kontekście podjętego problemu było zdiagnozowanie, jakie cechy charakteryzowały relacje rodzeństwa w dzieciństwie.



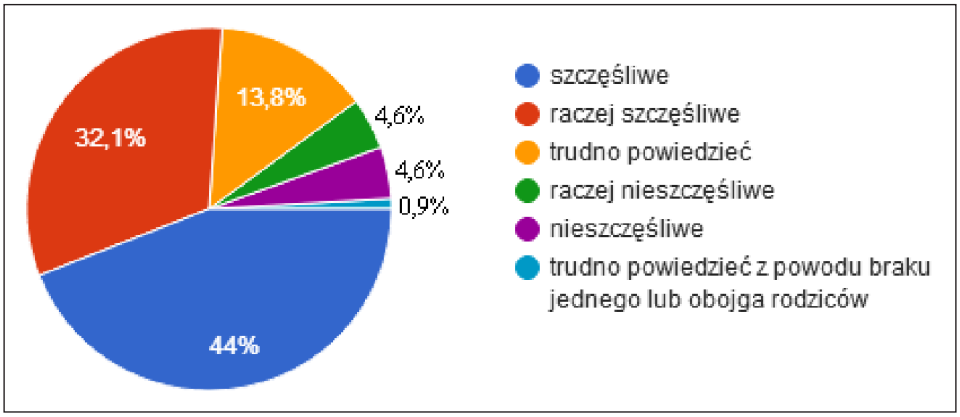
Rysunek 3. Dane przedstawiające cechy charakterystyczne dla relacji z rodzeństwem w dzieciństwie. Źródło: Wyniki badań własnych.

Relacje między rodzeństwem były bardzo zróżnicowane i prawdopodobnie, co charakterystyczne dla dzieci, zmieniające się dynamicznie. Połowa badanych chętnie ze sobą przebywała, 63,6% respondentów pomagało sobie w trudnych sytuacjach, 38,2% ocenia swoje dziecięce relacje jako dobre, 37,3% twierdzi, że byli zżyci, niemal co trzeci twierdzi, że bardzo się kochali, 20% ocenia relacje dziecięce jako poprawne, a 19% jako serdeczne. Połowa badanych nie ukrywa, że dokuczali sobie w dzieciństwie (51,8%), rywalizowali ze sobą (28,2%), bili się (26,4%). W tak licznej rodzinie czasami trudno o kompromisy, każdy uczy się walczyć o swoje na różne sposoby.

Powielanie modelu rodziny wielodzietnej w dorosłym życiu

Zakładając własną rodzinę człowiek kieruje się doświadczeniami, których był uczestnikiem. Niejednokrotnie na współmałżonka wybiera się osobę w pewien sposób podobną do któregoś z rodziców – czy to z wyglądu, czy z charakteru. Oceniając małżeństwo rodziców, można zobaczyć plusy i minusy relacji między nimi.

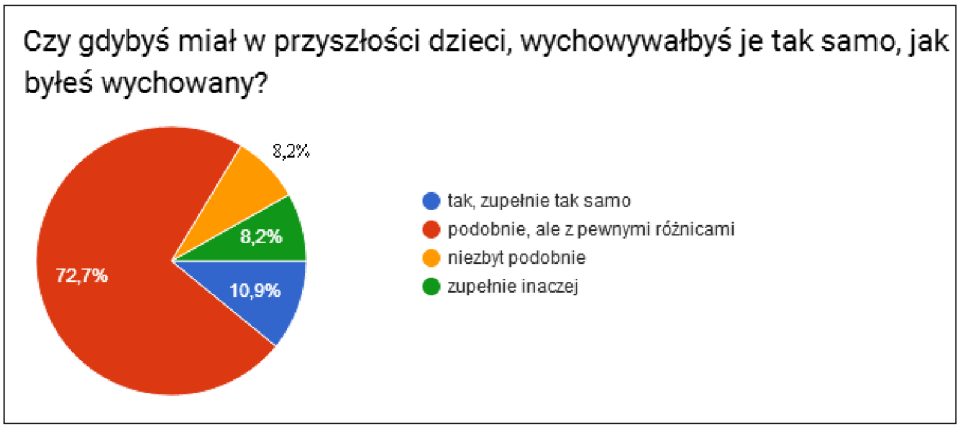
Zastanawiając się głębiej, można dostrzec wartości, które chcieli przekazać dzieciom. W końcu można chcieć ich naśladować bądź – czerpiąc z ich przykładu – zmienić niektóre elementy. Można też przyjąć zupełnie odmienny styl bycia. Wszystko to świadczy o tym, czy jako rodzice byli oni dobrym przykładem i czy cele, które osiągnęli, są na tyle wartościowe, że samemu chce się po nie sięgać.



Rysunek 4. Dane przedstawiające opinię na temat małżeństwa rodziców. Źródło: Wyniki badań własnych.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, niespełna połowa (44%) uważa małżeństwo swoich rodziców za szczęśliwe, jedna trzecia za szczęśliwe, 13,8% twierdzi, że trudno powiedzieć. Nieco mniej niż co dziesiąty uważa małżeństwo swoich rodziców za nieszczęśliwe (4,6% raczej nieszczęśliwe i 4,6% nieszczęśliwe).

Istotne wydało się zdiagnozowanie czy respondenci wychowaliby własne dzieci w sposób podobny do tego w jaki sami byli wychowywani.



Rysunek 5. Dane przedstawiające opinie na temat powielenia modelu wychowania z rodziny pochodzenia. Źródło: Wyniki badań własnych.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, 10,9% ankietowanych wychowałaby dzieci w identyczny sposób, jak oni zostali wychowani. Najliczniejsza grupa (72,7%)

wprowadziłaby pewne różnice, ale zachowałaby podobne wychowanie, 16,4% badanych planuje wychowanie w inny sposób (8,2% zupełnie inaczej, 8,2% niezbyt podobnie).

Z badań wynika, że dzieci na ogół są zadowolone z wychowania w ich wielodzietnych rodzinach.

Wnioski

Uzyskane wyniki badań, podobnie jak w wielu innych przypadkach, omawiających poruszany problem, nie dają pełnego obrazu rzeczywistości rodzin wielodzietnych. Pozwalają jednak wyciągnąć określone wnioski, które wydają się być istotne w temacie wielodzietności. Oceny dorosłych dzieci z rodzin wielodzietnych wydają się wartościowe, gdyż pozwalają uchwycić ważne cechy rzeczywistości rodziny pochodzenia z pewnego dystansu, z doświadczeniem i – w wielu wypadkach – z perspektywy swojej nowej rodziny. Z przeprowadzonych badań, pomimo tego, że respondenci dostrzegali trudności, rysuje się bardzo pozytywny obraz rodziny wielodzietnej.

Na podstawie uzyskanych wyników możemy stwierdzić, że wielodzietność nie jest przeszkodą w edukacji dzieci, o czym świadczy bardzo liczny odsetek osób z wyższym wykształceniem wśród respondentów. Mimo odczuwanego braku komfortu i mimo doświadczanych niedogodności większość kończy wyższe uczelnie.

W życiu członków rodziny wielodzietnej, podobnie jak w każdej innej, przeplatają się radości i trudy. Wśród atutów wielodzietności najbardziej doceniane przez respondentów są te związane są z relacjami rodzinnymi: bliskością, opieką, możliwością wspólnego przebywania i zabawy.

Liczne interakcje w rodzinie to źródło radości, możliwości uzyskania pomocy, ale też sytuacje konfliktowe, kłótnie, konieczność rezygnacji z własnych potrzeb, ustępowania, opieki nad młodszymi, niesienia pomocy innym, znoszenia niedogodności mieszkania, hałasu i bałaganu. Trudności w rodzinie widziane są w obszarach: relacji międzyludzkich, fizycznej przestrzeni życia oraz komfortu.

Podsumowując, zdecydowana większość ceni i lubi swoją rodzinę, jest z niej dumna, podziwia rodziców, utrzymuje dobre i serdeczne relacje z rodzeństwem i w dorosłym życiu chce powielać wzorce zaczerpnięte z rodziny pochodzenia.

Każdy z członków rodziny ma swój niepowtarzalny wkład w jej budowanie, ubogaca ją swoim charakterem, temperamentem, spostrzeżeniami i poglądami.

Bibliografia

Badora, B. (2020). *Wartości w czasach zarazy*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.

Balcerzak-Paradowska, B. (1997). *Rodziny wielodzietne w Polsce: Teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Społecznych.

Bauman, Z. (1999). Po co komu teoria zmiany? W: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna: Teorie i doświadczenia polskie* (ss. 19-38). Warszawa: Wydawnictwo Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

Boguszewski, R. (2019). *Rodzina – jej znaczenie i rozumienie: Komunikat z badań*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej. Pobrane z: https://cbos.pl/SPISKO M.POL/2019/K_022_19.PDF.

Bukojemska, J. (2012). Matki wielodzietne w ponowoczesnym świecie – Poczucie spełnienia czy braku perspektyw? W: A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę* (ss. 225-260). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Doleszczak, B. (1994). Rodziny wielodzietne w dwóch osiedlach warszawskich: Kwestie społeczne i krytyczne sytuacje życiowe u progu lat 90. Warszawa: Ośrodek Badań Społecznych.

Eliszewska, J. (1999). *Rodzina wielodzietna jako system psychospołeczny* (niepublikowana praca magisterska). Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

Kotlarska-Michalska, A. (2002). Więź w rodzinach wielodzietnych. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *14*, 57-70.

Nowacka, I. (2002). *Funkcja socjalizacyjno-wychowawcza rodzin wielodzietnych w środowisku wielkomiejskim* (niepublikowana praca magisterska). Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

Skrzypniak, R. (1997). Socjalizacja i wychowanie w rodzinach zróżnicowanych liczbą dzieci, zamieszkałych na terenie Pomorza Środkowego w dobie transformacji ustrojowej. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *9*, 163-185.

Szyszka, M. (2015). Wielodzietność w Polsce – społeczne postrzeganie i pomoc państwa. W: I. Taranowicz & S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności: Wybrane problemy* (ss. 177-192). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.

Świątek, A. (2000). *Więź w rodzinach wielodzietnych w opiniach rodziców i dzieci korzystających z pomocy Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej* (niepublikowana praca magisterska). Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

Świątek, K. (2012). Społeczny odbiór wielodzietności w opiniach matek posiadających liczne potomstwo. W: A. Kwak & M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę* (ss. 199-224). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Trawińska, M. (1996). *Rodziny niepełne i wielodzietne*. Warszawa: Centrum Rozwoju Służb Społecznych.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.099.119

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Jan BASIAGA*

Style wychowania zawodowych rodziców zastępczych

Styles of upbringing of professional foster parents

Abstrakt

Wprowadzenie. Badacze podejmujący problematykę rodzicielstwa zastępczego są zgodni w definiowaniu czynników wpływających na jakość realizacji zadań rodzica zastępczego. W tym kontekście istotne znaczenie przypisuje się stylom wychowania stosowanym przez rodziców zastępczych (Berrick, Skivenes, 2012; Buehler, Rhodes, Orme, Cuddeback, 2006; Orme i in., 2004). W większości przypadków dzieci przyjęte pod opiekę są po trudnych przeżyciach, które wynikały z różnych form zaniedbywania lub znęcania. Doświadczenia te często prowadzą u dzieci do problemów emocjonalnych, rozwojowych oraz związanych z zachowaniem i wymagają od rodziców zastępczych przede wszystkim umiejętności stworzenia stabilnego, bezpiecznego i przewidywalnego środowiska wychowawczego oraz dostosowania stylu wychowania do potrzeb podopiecznych (Crum, 2010; Moore, McDonald, Cronbaugh-Auld, 2016).

Cel. Celem badań było określenie stylów wychowania stosowanych przez zawodowych rodziców zastępczych, przy użyciu Kwestionariusza do Badania Stylu Wychowania w Rodzinie autorstwa Marii Ryś (2001). Badaniem objęto 76 zawodowych rodzin zastępczych realizujących zadania pogotowia rodzinnego na terenie województw śląskiego i małopolskiego.

Wyniki. Wyniki badań wskazują, że zawodowi rodzice zastępczy stosują głównie demokratyczny styl wychowania i wykazują przy tym dużą zgodność między małżonkami w przejawianiu poszczególnych stylów. Istotne statystycznie różnice występują w od-

* **e-mail: jan.basiaga@us.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Grazynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-4472-3214

niesieniu do wieku oraz wykształcenia rodziców zastępczych. Styl demokratyczny najczęściej stosują rodzice mający wykształcenie średnie oraz będący w wieku wczesnej dorosłości. Autokratyczny styl w największym stopniu natężenia przejawiają rodzice w wieku późnej dorosłości oraz mający wykształcenie zasadnicze. Styl liberalny kochający w największym stopniu charakterystyczny jest dla rodziców w wieku średniej dorosłości oraz mających wykształcenie średnie. W najmniejszym stopniu natężenia badani rodzice przejawiają stosowanie stylu liberalnego niekochającego.

Słowa kluczowe: zawodowe rodziny zastępcze, pogotowie rodzinne, style wychowania w rodzinie.

Abstract

Introduction. Researchers dealing with the issue of foster parenting agree in defining the factors influencing the quality of the foster parent's tasks. In this context, significant importance is attached to the foster parents' upbringing styles (Berrick and Skivenes, 2012; Buehler, Rhodes, Orme, Cuddeback, 2006; Orme et al., 2004). In most cases, experiences in children who have been taken into care are characterized by difficulties that involve various forms of neglect or abuse. These experiences often lead to emotional, developmental, and behavioural problems of children, which require foster parents to have, above all, the ability to create a stable, safe, and predictable educational environment and to adapt the parenting style to the needs of children taken into care (Crum, 2010; Moore, McDonald, Cronbaugh-Auld, 2016).
Aim. The aim of the research was to determine the replacement styles of upbringing used by professional foster parents, with the use of the Questionnaire for the Study of Upbringing Style in the Family created by Maria Ryś (2001). The study covered 76 professional foster families conducting family emergency services in the Śląskie and Małopolskie voivodships.
Results. The results of the research show that professional foster parents mainly use a democratic style of upbringing, showing high compliance between spouses in the manifestation of individual styles of upbringing. There are statistically significant differences with regard to the age and education of foster parents. The democratic style is most often used by parents with secondary education and those in early adulthood. The autocratic style is most intensely manifested by parents in late adulthood and those with basic education. The liberal loving style is most characteristic of middle-aged parents and those with secondary education. The parents in the study showed the least intense use of the unloving liberal style.

Keywords: professional foster families, family emergency services, styles of upbringing in a family.

Wprowadzenie

Styl wychowania preferowany przez rodziców jest jednym z kluczowych czynników w procesie socjalizacji dziecka. Każda rodzina ma własną koncepcję tego, czym jest rodzina i na czym polega realizacja zadań rodzicielskich. Na styl wychowania preferowany przez rodziców wpływają przede wszystkim cele wychowawcze, które so-

bie oni stawiają, poglądy na temat wychowania dziecka, system wartości, osobiste doświadczenia i wzory wyniesione z domu rodzinnego. Styl wychowania decyduje o klimacie, w jakim wzrasta dziecko. Wyznacza określony, względnie trwały stosunek rodziców do dziecka (wychowawcy do wychowanka). Decyduje o sposobach i metodach oddziaływania na dziecko. W ogólnym ujęciu, styl wychowania jest swoistym wyznacznikiem jakości środowiska rodzinnego (Coplan, Hastings, Lagace-Seguin, Moulton, 2002; Harwas-Napierała, 2003; Obuchowska, 2009; Ostafińska-Molik, Wysocka, 2014; Ryś, 2001; Zaborowski, 1980).

Analiza stylu wychowania najczęściej dotyczy rodzin, w których występuje pokrewieństwo pomiędzy rodzicami a dziećmi. Celem niniejszego opracowania jest określenie stylów wychowania charakterystycznych dla zawodowych rodzin zastępczych. W opinii Wincentego Okonia (2007) rodziny zastępczej w perspektywie wychowawczej nie można ujmować jako „pierwszej szkoły wychowania". Rodzina taka tymczasowo zastępuje lub wyręcza rodziców dzieci przyjętych pod opiekę. Należy jednocześnie uznać, że środowisko rodzinne dzieci umieszczonych w zawodowych rodzinach zastępczych jest z założenia dysfunkcyjne, a konieczność ulokowania dziecka w środowisku zastępczym oznacza dysfunkcję całkowitą, czyli kompletne niepowodzenie w realizacji zadań rodziny (Badora, Basiaga, 2011). Fakt ten jasno wskazuje, że funkcja rodziny zastępczej w zakresie wychowania nie sprowadza się do utrzymania istniejącego stanu rzeczy, lecz raczej oznacza konieczność podjęcia działań reedukacyjnych, które polegają na przekształcaniu uprzednio wytworzonych i utrwalonych wiadomości, sprawności, motywów, zainteresowań, poglądów, przekonań i postaw. Niekiedy jest to proces przekształcenia całej osobowości człowieka (Okoń, 2007). Zadania rodziny zastępczej w znacznym stopniu różnią się zatem od zadań rodziny naturalnej. Rodzice zastępczy opierają się na częstotliwości występowania oraz poziomie zaniedbań natury wychowawczej zdiagnozowanych u dzieci i w większości przypadków nie podejmują działań kształtujących, lecz raczej przekształcające (Basiaga, 2014).

Klasyfikacja stylów wychowania

Na styl wychowania składają się różne techniki oddziaływania na dziecko, wywieranie wpływu wychowawczego, sposoby sprawowania kontroli. Zazwyczaj jednak któreś ze sposobów i technik są decydujące i przesądzają o tym, jaki kształt ostatecznie przybiera styl wychowania w konkretnym środowisku (Opozda, 2016). W polskiej literaturze przedmiotu najczęściej wskazuje się na trzy główne style wychowania: demokratyczny, autokratyczny, liberalny (kochający i niekochający) oraz dodatkowo styl niekonsekwentny (Mika, 1987; Ryś, 2001).

Styl autokratyczny stosuje się w rodzinach konserwatywnych, patriarchalnych, w których autorytet ma charakter formalny. Rodzice sprawują kontrolę nad każdą sytuacją w rodzinie. Wzajemne relacje buduje się tam w oparciu o dystans, są one pozbawione uczuć i dbałości o potrzeby psychospołeczne dziecka, jego zainteresowania, motywy działania, możliwości i ograniczenia. W rodzinie, w której dominuje autokratyczny styl wychowania, wszystko podlega władzy sprawowanej przez rodziców (zwłaszcza przez ojca). Od dziecka wymaga się bezwzględnego wypełniania nakazów, które zwykle pozbawione są argumentacji i od których nie ma odwołania. Rodzice nie są tolerancyjni. Uznają oni jedynie własne racje i nie znoszą sprzeciwu ze strony dziecka – wszelkie przejawy nieposłuszeństwa z jego strony są surowo karane. Jednocześnie rodzice rzadko stosują środki wzmacniania pozytywnego. Dziecko w takiej rodzinie żyje w ciągłym napięciu. Cechuje je nadmierna (jednak zwykle pozorna) zależność i uległość wobec rodziców, jednocześnie – w sytuacjach granicznych – buntowniczość i opór wobec ich wymagań. Taki styl wychowania wywiera negatywny wpływ na rozwój osobowości dziecka. Dziecko biernie przystosowuje się do norm, poglądów i wartości obowiązujących w rodzinie, jednak rzadko się z nimi utożsamia, dlatego mogą pojawić się sytuacje, w których będzie łamało zasady, gdy zabraknie kontroli rodzicielskiej.

Styl demokratyczny uznawany jest za najbardziej korzystny z punktu widzenia rezultatów wychowawczych. Dziecko w takiej rodzinie jest jej autentycznym członkiem. Czynnie uczestniczy w jej życiu. Jest partnerem do dyskusji podczas planowania i rozwiazywania codziennych spraw. Ma określony – wynikający ze wspólnych ustaleń – zakres obowiązków. Rodzice zwykle nie stosują kar. Najczęściej używają motywacji i perswazji: odwołują się do uczuć i ambicji dziecka, posługują się zachętami oraz nagrodami. Stawiają wymagania, ale dostosowują je do możliwości dziecka. Dziecko wychowywane w stylu demokratycznym charakteryzuje się niezależnością, wykazuje inicjatywę oraz ciekawość poznawczą. Jest odpowiedzialne i samodzielne. Z szacunkiem i życzliwością odnosi się do drugiego człowieka.

Styl liberalny polega na niemal całkowitym pozostawieniu dziecka samemu sobie, niewtrącaniu się w jego sprawy – co związane jest również z tolerowaniem zachowań aspołecznych. Styl ten charakteryzuje się brakiem kontroli i opieki ze strony rodziców, pobłażliwością i nadmierną uległością w stosunku do dziecka. Zwykle to dziecko kieruje rodzicami. Efektem wychowania liberalnego jest ukształtowanie u podopiecznego wysokiego (często nieadekwatnego) poczucia własnej wartości, postaw egoistycznych, wewnętrznego niezdyscyplinowania. W relacjach społecznych takie dziecko ma problem z przystosowaniem się do wymagań grupy rówieśniczej, nie potrafi współpracować.

Styl liberalny kochający, wyodrębniony przez Marię Ryś (2001), charakteryzuje rodziców, którzy kochają swoje dziecko, otaczają je czułością i miłością. Pozwalają

dziecku na spontaniczne zachowania, zapewniają mu całkowitą swobodę w wyborach, ocenach i postępowaniu. Natomiast styl liberalny niekochający właściwy jest dla rodziców, którzy okazują dziecku obojętność, chłód emocjonalny. Nie wchodzą z nim w bliskie interakcje, nie interesują się jego życiem. Styl niekonsekwentny odznacza się zmiennością działania rodziców. Opiera się na niejednolitych sposobach oceny kontroli zachowania dziecka. Rodzice reagują na postępowanie dziecka w sposób skrajny: stosują surowe kary lub w ogóle nie zwracają uwagi na jego zachowanie, okazują mu zainteresowanie i czułość lub są obojętni, a nawet wrodzy. Wszelkie normy, wymagania i oceny zachowania dziecka zależą więc od sytuacji i nastroju rodziców. Mały człowiek w takiej rodzinie nie znajduje trwałego oparcia, co wywołuje u niego poczucie osamotnienia i zagubienia. Wychowanie w stylu niekonsekwentnym może prowadzić do poczucia niepewności, lęku, a nawet agresji wynikającej z odreagowywania frustracji doświadczanych w rodzinie (Czapów, 1986; Dubis, 2016; Łobocki, 2004; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002; Ostafińska-Molik, Wysocka, 2014; Ryś, 2001).

W wymiarze międzynarodowym pierwsze badania nad stylami wychowania podejmowali: Kurt Lewin, Ronald Lippitt i Ralph K. White (1939). Kryteria wychowania istotne dla tej problematyki zaproponowała Diana Baumrind (1966, 1971), która skategoryzowała typy relacji rodzic-dziecko na podstawie dwóch cech – responsywności i poziomu wymagań wobec dziecka[1]. Na tym fundamencie autorka zdefiniowała trzy style wychowania w rodzinie – autorytatywny, autorytarny i permisywny. Styl autorytatywny charakteryzuje się wysoką responsywnością i wysokimi wymaganiami. Dla stylu autorytarnego właściwa jest niska responsywność i wysokie wymagania. Natomiast dla stylu permisywnego charakterystyczna jest wysoka responsywność i niskie wymagania. W latach osiemdziesiątych Eleanor E. Maccoby i John A. Martin (1983) zaproponowali modyfikację koncepcji D. Baumrind i dołączyli do trzech wyżej wymienionych niezaangażowany styl wychowania, który charakteryzuje się niską responsywnością i niskimi wymaganiami.

Styl autorytatywny jest właściwy dla zrównoważonych systemów rodzinnych charakteryzujących się wysokim poziomem więzi emocjonalnych i elastyczności. Autorytatywni rodzice przywiązują uwagę do kontroli rodzicielskiej, jednak nie są zbyt restrykcyjni w jej stosowaniu – starają się nie ograniczać aktywności życiowej potomstwa. W relacjach osobowych traktują dziecko w sposób podmiotowy. Uwzględ-

[1] Responsywność odnosi się do sposobów reagowania rodzica na rzeczywiste potrzeby dziecka. Związana jest ona z emocjonalną dostępnością, umiejętnością zaspokajania potrzeb właściwych dla wieku dzieci, wspierania ich w codziennej aktywności oraz komunikowania się z nimi opartym na perswazji. Wymagania wobec dziecka związane są natomiast z oczekiwaniem od niego dojrzałych i odpowiedzialnych zachowań, odpowiednich do jego wieku i zdolności (Deković, Janssens, 1992; Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher, Bridges, 2000; Martínez, García, 2008).

niają jego potrzeby oraz punkt widzenia, jednak decyzji, które podejmują, nie opierają wyłącznie na jego pragnieniach. W rozmowie lub dyskusji z dzieckiem rodzice stosują jasne komunikaty oraz racjonalne argumenty, zachęcają jednocześnie dziecko do swobodnego wyrażania siebie oraz zgłaszania swoich potrzeb. Badania dowodzą, że dzieci autorytatywnych rodziców wykazują typ zachowania, który D. Baumrind (1966) opisuje jako przyjazny energetycznie. Dzieci te charakteryzują się pewnością siebie, samodzielnością, potrafią sobie radzić ze stresem, są wesołe i zorientowane na osiągnięcia (Baumrind, 1991; Crum, 2010; Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991; Matejevic, Todorovic, Jovanovic, 2014; Milevsky, Schlechter, Netter, Keehn, 2007; Sinclair, Wilson, 2003).

Styl autorytarny właściwy jest dla rodzin charakteryzujących się wysokim poziomem więzi emocjonalnych oraz niskim stopniem elastyczności – co znajduje odzwierciedlenie w sztywnym modelu funkcjonowania. Oznacza to, że rodzice oczekują przede wszystkim posłuszeństwa ze strony swoich dzieci. Codzienność podporządkowują ścisłym regułom. Wymagają szacunku dla autorytetu rodzicielskiego oraz dla tradycji rodzinnej, z którą wiąże się skrupulatne podporządkowywanie relacji osobowych zasadom hierarchiczności. Rodzice autorytarni przywiązują dużą wagę do kontroli zachowań i postaw dzieci. Często stosują różne formy karania. Dyskusję z dzieckiem na temat przyjętych standardów ograniczają do minimum lub nie stosują jej w ogóle. Efekty autorytarnego stylu obserwowane u dzieci to najczęściej niskie poczucie własnej wartości, wycofanie, nieufność, nieposłuszeństwo, brak spontaniczności, obniżony poziom ciekawości świata oraz motywacji do zdobywania osiągnięć. Badania wskazują również, że dzieci wychowujące się w autorytarnych domach częściej popadają w uzależnienia od substancji psychoaktywnych (Azizi, Besharat, 2011; Baumrind, 1991; Furnham, Cheng, 2000; Hart, Bush-Evans, Hepper, Hickman, 2017; Matejevic i in., 2014; Ritchie, Buchanan, 2011; Wolfradt, Hempel, Miles, 2003; Yavuz-Muren, Selcuk, 2018).

Styl permisywny jest właściwy dla rodzin charakteryzujących się wysokim poziomem spójności oraz bardzo wysokim stopniem ekstatyczności, która często przybiera postać chaotyczności w codziennym funkcjonowaniu. Oznacza to, że istnieje wspólnota rodzinna, lecz role oraz zasady tam obowiązujące są niejasne lub/oraz ciągle się zmieniają – co często wpływa na brak poczucia stabilności. Styl permisywny wiąże się z koncentracją rodziców na dziecku, na jego pragnieniach, potrzebach oraz działaniach. Rodzice wyrażają pełną akceptację dla dziecka, pozwalają mu regulować własne zachowania. Rezygnują jednocześnie z formułowania oczekiwań i wymagań, unikają sprawowania kontroli, nie wdrażają dziecka do przestrzegania norm społecznych. W codziennych relacjach rodzice wyrażają chęć rozmowy z dzieckiem, rzadko jednak odwołują się do autorytetu rodzicielskiego. Permisywny styl wiąże się z raczej negatywnymi efektami wychowawczymi. Dzie-

ci zazwyczaj nie ufają we własne siły, wykazują obniżony poziom samodzielności życiowej, samokontroli oraz brak dojrzałości społecznej. (Azizi, Besharat, 2011; Baumrind, 1966; Furnham, Cheng, 2000).

Styl odrzucająco-zaniedbujący w międzynarodowej literaturze ujmowany jest często jako rodzicielstwo niezaangażowane, które przypomina puszczenie z dziesiątego piętra samolotu wykonanego z kartki papieru. Jest to styl wychowania, w którym rodzice koncentrują się przede wszystkim na własnych potrzebach. Realizacja zadań rodzicielskich ogranicza się w sumie do zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka, przy znikomym zaspokajaniu potrzeb psychospołecznych (lub całkowitym ich niezaspokajaniu). Tacy rodzice w zasadzie nie podejmują realizacji funkcji wychowawczej. W niewielkim stopniu regulują zachowanie dziecka. Nie wykazują zainteresowania sprawami dotyczącymi potomstwa, jak również problemami przez nie zgłaszanymi. Dzieci, których rodzice preferują taki styl wychowania, charakteryzują się chwiejnością nastroju, nieposłuszeństwem, słabą kontrolą emocjonalną oraz obniżonym poziomem motywacji osiągnięć. Badania wskazują również na wysokie wskaźniki neurotyczności, niską samoocenę oraz skłonności do myśli oraz prób samobójczych (Claes, Debrosse, Miranda, Perchec, 2010; Herba i in., 2008; Martínez-Loredo i in., 2016).

Znaczenie stylów wychowania w rodzinie zastępczej

Rodzicielstwo w pieczy zastępczej charakteryzuje się wieloma elementami, które nie wstępują w rodzinie naturalnej. Należą do nich między innymi: zrozumienie i uznanie pochodzenia dziecka, utrzymywanie kontaktów z jego rodzicami biologicznymi oraz zaakceptowanie ich prawa do współdecydowania w sprawach wychowawczych, wcześniejsze (najczęściej trudne) doświadczenia życiowe dziecka, występujące u niego zaburzenia przywiązania, zaburzenia eksternalizacyjne[2] lub internalizacyjne[3]. Istotne są również zagadnienia związane z budowaniem relacji oraz autorytetu

[2] Zaburzenia eksternalizacyjne dotyczą szerokiego zakresu objawów obejmujących problemy z agresją, impulsywnością, niszczeniem własności, używaniem substancji psychoaktywnych, zachowaniami antyspołecznymi, opozycyjno-buntowniczymi, ryzykownymi, destrukcyjnymi, często przestępczymi, prowadzącymi do konfliktów z prawem (Wysocka, Ostafińska-Molik, 2014).

[3] Do grupy zaburzeń internalizacyjnych zaliczane są problemy emocjonalne i behawioralne, które z reguły nie są uzewnętrzniane. Wyróżnia się cztery grupy objawów charakterystycznych dla dzieci i młodzieży: objawy lękowe, objawy depresji (np. smutek, przygnębienie), wycofanie (np. unikanie kontaktów społecznych), objawy somatyczne bez wyraźnej medycznej przyczyny (np. objawy bólowe, brak energii, zawroty głowy i inne dolegliwości), reaktywne zaburzenia zachowania (Radziwiłłowicz, 2020).

rodzicielskiego w sytuacji, w której dziecko ma ugruntowane (z reguły negatywne) postawy w stosunku do osób pełniących wobec niego funkcję wychowawczą.

Problemowe zachowania wychowanków w rodzinach zastępczych

Badania wskazują, że umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej wiąże się ze zwiększeniem u niego poziomu zachowań problemowych (Keil, Price, 2006; Lawrence, Carlson, Egeland, 2006). Jednocześnie badacze zwracają uwagę na obserwowaną korelację pomiędzy pobytem dziecka w rodzinie zastępczej a występowaniem u niego zachowań eksternalizacyjnych, która widoczna jest przede wszystkim w przypadku dzieci młodszych (najczęściej chłopców), dzieci, które doświadczyły różnych form przemocy w domu rodzinnym, dzieci z historią molestowania lub wykorzystywania seksualnego, oraz takich, które doświadczały kilkakrotnego umieszczania w pieczy zastępczej (Aarons i in., 2010; Oosterman, Schuengel, Slot, Bullens, Doreleijers, 2007; Proctor, Skriner, Roesch, Litrownik, 2010; Rosenthal, Curiel, 2006).

Z badań wynika również, że opiekunowie zastępczy często oczekują, że w czasie pobytu u nich skala problemowych zachowań dzieci przyjętych po opiekę zmniejszy się. W kilku badaniach rodzice zastępczy zgłaszali pozytywne efekty oddziaływań wychowawczych, które udało się osiągnąć w stosunkowo krótkim czasie. Jednocześnie zauważono, że proces ten zatrzymywał się średnio po upływie czterech miesięcy od umieszczenia ich w rodzinie zastępczej (Barber, Delfabbro, 2003, 2005; Wilson, 2006). Większość badań wykazała natomiast, że problemy wychowawcze, których doświadczali rodzice zastępczy, pozostawały na tym samym poziomie lub ich skala oraz poziom trudności zwiększały się wraz z upływem czasu (np. Fernandez, 2009; Fisher, Gunnar, Chamberlain, Reid, 2000; Goemans, van Geel, Vedder, 2015; Sawyer, Carbone, Searle, Robinson, 2007).

Czynniki wpływające na problemowe zachowania wychowanków w rodzinach zastępczych

Zdaniem badaczy jedne z ważniejszych czynników wpływających na problem trudnych zachowań wychowanków rodzin zastępczych to negatywne doświadczenia związane z odseparowaniem od własnej rodziny oraz przymus pobytu w nowym (najczęściej obcym) środowisku i obowiązek podporządkowania się (najczęściej nowym) normom i zasadom (Cheung, Goodman, Leckie, Jenkins, 2011; Fisher i in., 2000; Orme, Buehler, 2001). Badania wskazują również, że pro-

blemowe zachowania wychowanków mają bezpośredni wpływ na reakcje rodziców zastępczych – w negatywny sposób wpływają na postawy przyjmowane przez nich wobec dzieci oraz na to, w jaki sposób definiują oni swoje zadania rodzicielskie. Negatywny stosunek rodziców zastępczych wobec podopiecznych wpływa z kolei na eksternalizację negatywnych zachowań dzieci. Jest to więc oddziaływanie dwukierunkowe. Trudne zachowanie wychowanka wyzwala negatywne (często wrogie) postawy u opiekunów zastępczych, co w dalszej kolejności wpływa na eskalację złych zachowań wychowanka (Vanderfaeillie, Van Holen, Trogh, Andries, 2012; Vanschoonlandt, Vanderfaeillie, Van Holen, De Maeyer, 2012; Zadeh, Jenkins, Pepler, 2010). Badania wykazały również, że zarówno eksternalizacja, jak i internalizacja zachowań wychowanków wpływa negatywnie na poczucie kompetencyjności u opiekunów zastępczych, co wiąże się z mniej skutecznym oddziaływaniem wychowawczym oraz wyższym poziomem stresu rodzicielskiego (McCarthy, Janeway, Geddes, 2003; Linares, Montalto, Rosbruch, Li, 2006; Vanderfaeillie, Van Holen, Vanschoonlandt, Robberechts, Stroobants, 2013; Whenan, Oxlad, Lushington, 2009).

Najczęściej jednak badacze wskazują na bezpośredni związek pomiędzy problemowymi zachowaniami wychowanków a stylami wychowania preferowanymi przez opiekunów zastępczych. W ogólnym ujęciu, z badań, które uwzględniały relacje emocjonalne pomiędzy opiekunami zastępczymi a wychowankami, wynika, że akceptacja dziecka, stawianie jasnych oczekiwań, stanowczość, ciepło, wrażliwość i zaangażowanie emocjonalne opiekunów zastępczych wpływają na to, że odnotowuje się mniejsze problemy w zachowaniu wychowanków. Jednocześnie odrzucenie emocjonalne, sztywny i agresywny styl rodzicielski lub tolerowanie niewłaściwego postępowania wychowanków korelują ze wzrostem zachowań problemowych (Fernandez, 2009; Lipscombe, Farmer, Moyers, 2003; Oosterman i in., 2007; Schofield, Beek, 2009). Johan Vanderfaeillie, Frank Van Holen, Lenny Trogh i Caroline Andries (2012) podkreślają ponadto, że szczególnie w początkowym okresie pobytu dziecka w rodzinie zastępczej, stosowanie autorytarnego stylu wychowania ma negatywny wpływ na zachowanie wychowanka oraz jego przystosowanie się do życia w rodzinie zastępczej. Ci sami autorzy zwracają uwagę, że stosowanie w nadmiernym stopniu permisywnego stylu wychowania utrudnia dzieciom poznanie norm obowiązujących w domu zastępczym, co może prowadzić do sytuacji konfliktowych wynikających z braku wzajemnego rozumienia potrzeb i oczekiwań. Zdaniem innych badaczy, stosowanie przez opiekunów zastępczych tych strategii wychowawczych może prowadzić do sytuacji, w której relacje na linii opiekunowie zastępczy – wychowankowie będą budowane na fundamencie rosnącego braku wzajemnej akceptacji i poczucia przymusu uczestniczenia w nich (Vanschoonlandt i in., 2012).

Metoda

Cel i narzędzia badawcze

Celem badań jest ustalenie stylów wychowania stosowanych przez zawodowych rodziców zastępczych wobec dzieci przyjętych pod ich opiekę. Za punkt wyjścia przyjęto propozycje M. Ryś (2001), według której „przez styl wychowania należy rozumieć dobór i zastosowanie zespołu środków wychowawczych lub też wypadkową sposobów i metod oddziaływania na dziecko w rodzinie". Ustalenia stylów wychowania w badanych rodzinach dokonano przy użyciu Kwestionariusza do Badania Stylu Wychowania w Rodzinie M. Ryś (2001), która wyróżniła cztery style wychowania: demokratyczny, autokratyczny, liberalny kochający i liberalny niekochający.

Wcześniejsze badania (Basiaga, 2014) realizowane na próbie zawodowych rodziców zastępczych wskazują, że w zakresie realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych rodzice zastępczy nie dokonują rozróżnienia na dzieci własne i przyjęte pod opiekę. To odkrycie, w połączeniu z czynnikami wpływającymi na styl wychowania preferowany przez rodziców, wskazanymi w części wprowadzającej do niniejszego opracowania, pozwoliło na przyjęcie założenia poprawności zastosowania narzędzia badawczego autorstwa M. Ryś (2001).

Sposób analizowania i prezentowania materiału badawczego

Aby sprawdzić, jak poszczególne kategorie są rozłożone w próbce, uzyskane wyniki w formie wprowadzającej do analizy przedstawiono w postaci wykresu liczności. Pozwoliło to na ogólne określenie stylów wychowania w badanych rodzinach zastępczych. Wykresy liczności umożliwiły także określenie stylów wychowania osobno dla matek oraz dla ojców zastępczych, jak również zgodności stylów wychowania matek i ojców w badanych rodzinach. Ponadto zastosowano pogłębioną analizę statystyczną z wykorzystaniem programu Statistica. Na wynikach wyzyskanych przez badanych rodziców zastępczych przeprowadzono test normalności Shapiro-Wilka i stwierdzono, że założenie normalności rozkładu nie jest spełnione. W tej sytuacji dla sprawdzenia różnic pomiędzy poszczególnymi grupami badanych (warunkowanych zmiennymi: płeć, wiek, wykształcenie) zastosowano nieparametryczne testy: U Manna-Whitneya i nieparametryczny odpowiednik analizy wariancji Kruskala-Wallisa.

Badana grupa

Badaniem objęto 76 zawodowych rodzin zastępczych o charakterze pogotowia rodzinnego, które swoje zadania realizują na terenie województw śląskiego i małopolskiego. Wszystkie badane rodziny zastępcze tworzone są przez osoby pozostające w związku małżeńskim i dlatego badaniem objęto oboje małżonków. Łącznie kwestionariusze badawcze wypełniły 152 osoby. Wszystkie badane rodziny zastępcze mają własne dzieci.

Badani są w wieku od 25 do 60 lat. Przeważają osoby w wieku średniej dorosłości – 71%. Opiekunowie w wieku wczesnej dorosłości stanowią 20%, a wieku późnej dorosłości – 9%[4]. Większość badanych legitymuje się wykształceniem średnim – 47%. Wykształcenie zasadnicze ma 29%, a wyższe – 24%. Większość kobiet ma wykształcenie zasadnicze (28%) i średnie (48%). W grupie mężczyzn rozkład procentowy kształtuje się nieco inaczej, gdyż większość z nich legitymuje się wykształceniem średnim (53%) i wyższym (26%). Przeważająca większość badanych (79%) swoje zadania realizuje dłużej niż pięć lat. Staż pracy pozostałych 21% rodziców zastępczych mieści się w przedziale 2–5 lat.

Aby dotrzeć do jak najliczniejszej grupy respondentów, wykorzystano osobiste kontakty z zawodowymi rodzicami zastępczymi, które zdobyto w następstwie projektu badawczego realizowanego w 2010 roku. Obejmował on wszystkie zawodowe rodziny zastępcze o charakterze pogotowia rodzinnego funkcjonujące na terenie województwa śląskiego[5]. Dane kontaktowe do pogotowi rodzinnych powołanych po 2010 roku na terenie województwa śląskiego oraz tych, które funkcjonują na terenie województwa małopolskiego, uzyskano za pomocą sieci relacji pomiędzy poszczególnymi rodzicami zastępczymi oraz funkcjonującymi grupami wsparcia dla zawodowych rodzin zastępczych. Większość badanych (76%), którzy przesłali poprawnie wypełnione kwestionariusze badawcze, stanowili rodzice zastępczy funkcjonujący na terenie województwa śląskiego.

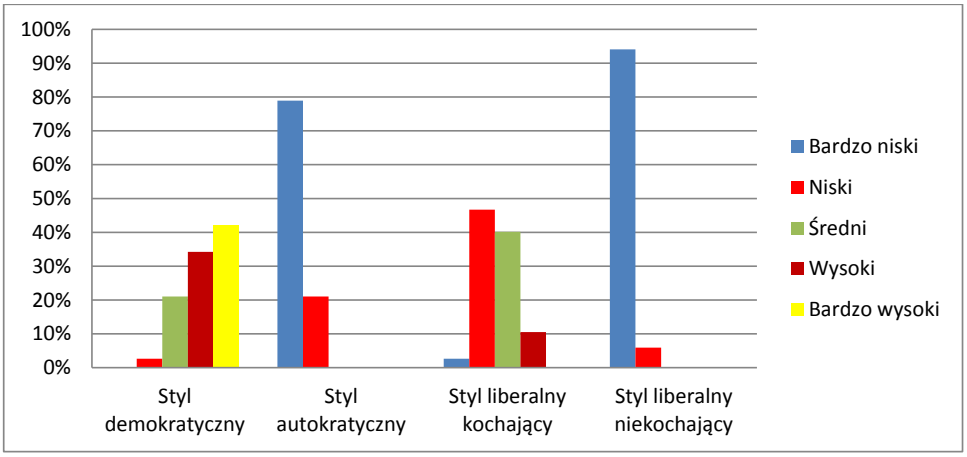
Wyniki

W ogólnym ujęciu (Rysunek 1) zawodowi rodzice zastępczy stosują głównie demokratyczny styl wychowania. W badanej grupie 76% rodziców przejawia ten styl na bardzo wysokim i wysokim poziomie natężenia. W najmniejszym stopniu badani rodzice przejawiają styl liberalny niekochający – 94% badanych przejawia ten styl na poziomie bardzo niskim, oraz styl autokratyczny – 79% badanych przejawia ten styl na bardzo niskim poziomie, a 21% – na niskim poziomie. Natężenie stylu liberalnego kochającego rozkłada się prawie równomiernie pomiędzy niskim (47%) a średnim poziomem (40%).

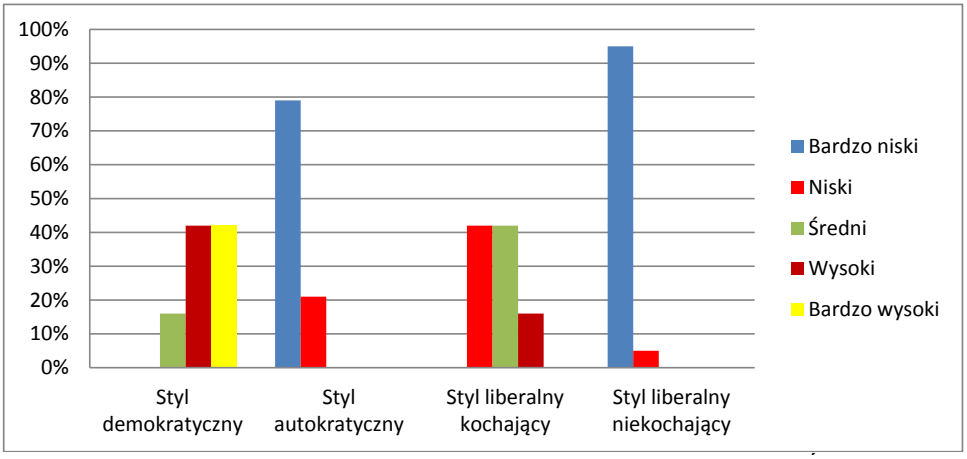
---

[4] Na podstawie wskazań psychologii rozwojowej przyjęto, że w grupie opiekunów zastępczych będących w okresie wczesnej dorosłości znajdują się osoby w wieku 25-35 lat. Okres średniej dorosłości odnosi się do opiekunów w wieku 36-55 lat. Okres późnej dorosłości obejmuje opiekunów w wieku 56 lat i więcej (Harwas-Napierała, Trempała, 2019).

[5] Badania realizowane na potrzeby przygotowywanej dysertacji doktorskiej.



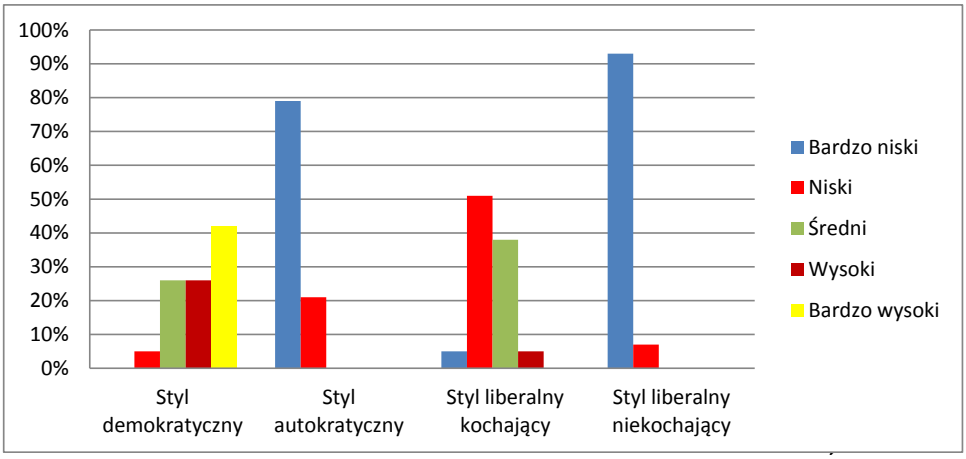
Rysunek 1. Style wychowania stosowane przez zawodowych rodziców zastępczych (N=152). Źródło: Badania własne.



Rysunek 2. Style wychowania stosowane przez matki zastępcze (N = 76). Źródło: Badania własne.

Badane matki zastępcze (Rysunek 2) stosują głownie demokratyczny styl wychowania, którego natężenie na poziomie bardzo wysokim i wysokim odnotowano w przypadku 84% badanych. Najniższy poziom natężenia u badanych matek występuje w odniesieniu do stylów liberalnego niekochającego – 95% i autokratycznego – 79%. Liberalny kochający styl wychowania przejawia 16% matek na poziomie wysokim i po 42% na poziomie średnim i niskim.

Badani ojcowie zastępczy (Rysunek 3) wykazują, podobnie jak matki, głównie demokratyczny styl wychowania na poziomie bardzo wysokim (42%) i nieco rzadziej niż matki na poziomie wysokim (26%). Wszyscy ojcowie przejawiają styl liberalny niekochający na poziomie bardzo niskim (93%) i niskim (7%). W podobny sposób kształtuje się natężenie cech autokratycznego stylu wychowania – w przypadku 79% ojców ten styl kształtuje się na poziomie bardzo niskim, natomiast u 21% ojców – na poziomie niskim.



Rysunek 3. Style wychowania stosowane przez ojców zastępczych (N=76). Źródło: Badania własne.

Zastosowanie testu U Manna-Whitneya pozwala na wskazanie różnicy istotnej statystycznie pomiędzy matkami a ojcami w odniesieniu do stylu liberalnego niekochającego, która kształtuje się na poziomie granicy założonej istotności statystycznej ($p<0,05$) – w tej skali ojcowie osiągali wyniki wyższe od matek. W przypadku pozostałych stylów wychowania nie odnotowano różnic istotnych statystycznie (Tabela 1).

Tabela 1

Różnice w zakresie stylów wychowania pomiędzy matkami (N=76) a ojcami (N=76)

	Matki			**Ojcowie**			
Skale	*Średnia rang*	*M*	*SD*	*Średnia rang*	*M*	*SD*	U
S. demo.	77,24	25,92	2,77	75,76	25,47	3,93	2832
S. auto.	77,5	6,74	4,4	75,45	6,87	5,26	2808
S. lib. koch.	80,61	20,68	2,66	72,39	20	3,36	2576
S. lib. niekoch.	69,55	4	3,1	83,45	5,24	3,46	2360+

Adnotacja: S. demo. – styl demokratyczny; S. auto. – styl autokratyczny; S. lib. koch. – styl liberalny kochający; S. lib. niekoch. – styl liberalny niekochający.

*$p < 0,05$; +$p < 0,06$.

Źródło: Badania własne.

Przeprowadzenie dodatkowych analiz w oparciu o wykresy liczności pozwoliło na wykazanie, że demokratyczny styl wychowania na bardzo wysokim poziomie natężenia charakterystyczny jest dla rodziców zastępczych mających wykształcenie średnie – 50% badanych. W nieco mniejszym stopniu, bardzo wysoki poziom natężenia demokratycznego stylu wychowania można obserwować w przypadku rodziców mających wykształcenie wyższe – 44% badanych. W przypadku rodziców z wykształceniem zasadniczym zaledwie 27% z nich przejawia demokratyczny styl wychowania na poziomie bardzo wysokim. Jednocześnie rodzice z tej grupy w największym stopniu przejawiają autokratyczny styl wychowania. Styl liberalny kochający w największym stopniu charakteryzuje rodziców mających wykształcenie średnie, a liberalny niekochający – rodziców z wykształceniem zasadniczym.

Zastosowanie testu Kruskala-Wallisa rozszerza perspektywę wniosków sformułowanych na podstawie procentowych liczności[6]. Z danych zawartych w Tabeli 2 wynika, że w przypadku trzech stylów wychowania występują istotne statystycznie różnice pomiędzy rodzicami zastępczymi z różnym poziomem wykształcenia. W przypadku stylu demokratycznego rodzice zastępczy z wykształceniem wyższym i średnim w istotnie wyższym stopniu stosują ten styl niż rodzice zastępczy z wykształceniem zawodowym. W odniesieniu do autokratycznego stylu wychowania można dostrzec istotne statystycznie różnice pomiędzy wszystkimi trzema poziomami wykształcenia, to znaczy, że im niższy poziom wykształcenia rodziców zastępczych, tym większa skłonność do stosowania autokratycznego stylu wychowania. Tożsame wnioski można formułować w odniesieniu do liberalnego niekochającego stylu wychowania – im niższy poziom wykształcenia rodziców zastępczych, tym większa skłonność do stosowania tego stylu wychowania.

W analizie dotyczącej różnic pomiędzy badanymi rodzicami grupowanymi ze względu na ich wiek (Tabela 3) zaobserwowano występowanie istotnych statystycznie różnic w odniesieniu do wszystkich stylów wychowania. Rodzice zastępczy w wieku wczesnej i średniej dorosłości w istotnie wyższym stopniu stosują demokratyczny styl wychowania niż rodzice w wieku późnej dorosłości. Pomiędzy rodzicami w wieku średniej i późnej dorosłości nie odnotowano istotnych statystycznie różnic. Odwrócenie sytuacji następuje w odniesieniu do autokratycznego stylu wychowania. W tym przypadku rodzice w wieku późnej i średniej dorosłości w istotnie wyższym stopniu stosują ten styl wychowania niż rodzice w wieku wczesnej dorosłości. Podobnie jak w przypadku stylu demokratycznego, również tutaj nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy rodzicami w wieku średniej i późnej dorosłości. W przypadku liberalnego kochającego stylu wychowania odnotowano istotną statystycznie różnicę pomiędzy rodzicami w wieku śred-

[6] Z uwagi na brak różnic między płciami (Tabela 1) oraz niewielkie liczności poszczególnych grup wiekowych i uwzględniających poziom wykształcenia, w kolejnych analizach porównawczych (Tabela 2 i Tabela 3) ujęto badanych rodziców zastępczych łącznie, bez podziału na płeć.

niej i późnej dorosłości. Natomiast w zakresie stosowania liberalnego niekochającego stylu wychowania istotne statystycznie różnice ujawniają się w takiej samej konfiguracji, jak w przypadku autokratycznego stylu wychowania, to znaczy, że rodzice w wieku późnej i średniej dorosłości w istotnie wyższym stopniu stosują ten styl wychowania niż rodzice w wieku wczesnej dorosłości. W tym przypadku również nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy rodzicami w wieku średniej i późnej dorosłości.

Tabela 2

Różnice w zakresie stylów wychowania pomiędzy rodzicami z uwzględnieniem poziomu wykształcenia

Wykształcenie	**1 – zasadnicze (N = 44)**	**2 – średnie *(N = 72)***	**3 – wyższe *(N = 36)***	**Statystyki testowe**	*Istotne różnice międzygrupowe*
Skale	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Test Kruskala-Wallisa*	
S. demo.	48,6	88,94	85,6	25,28*	2>1; 3>1
S. auto	97,95	75,72	51,83	22,01*	1>2>3
S. lib. koch.	64,86	82,38	78,9	4,56	Brak
S. lib. niekoch.	100,13	76,94	46,72	29,5*	1>2>3

Adnotacja: S. demo. – styl demokratyczny; S. auto. – styl autokratyczny; S. lib. koch. – styl liberalny kochający; S. lib. niekoch. – styl liberalny niekochający; 1 – rodzice z wykształceniem zasadniczym; 2 – rodzice z wykształceniem średnim; 3 – rodzice z wykształceniem wyższym.

*$p < 0,05$.

Źródło: Badania własne.

Tabela 3

Różnice w zakresie stylów wychowania pomiędzy rodzicami z uwzględnieniem wieku

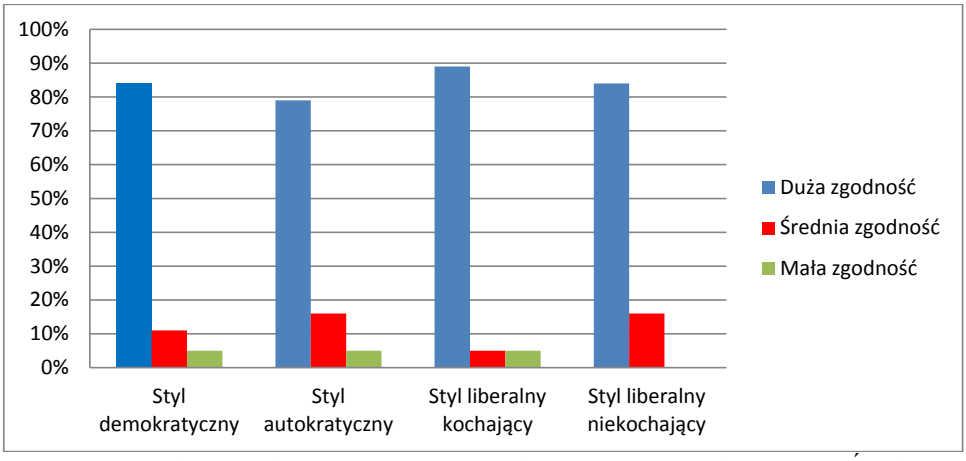
Wiek	**1 – wczesna dorosłość *(N = 30)***	**2 – średnia dorosłość (N = 108)**	**3 – późna dorosłość *(N = 14)***	**Statystyki testowe**	*Istotne różnice międzygrupowe*
Skale	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Średnia rang*	*Test Kruskala-Wallisa*	
S. demo.	82,23	78,91	45,64	7,84*	1>3; 2>3
S. auto.	55,21	80,18	93,64	9,99*	2>1; 3>1
S. lib. koch.	72,16	81,7	45,64	8,85*	2>3
S. lib. niekoch.	48,7	82,05	93,21	15,87*	2>1; 3>1

Adnotacja: S. demo. – styl demokratyczny; S. auto. – styl autokratyczny; S. lib. koch. – styl liberalny kochający; S. lib. niekoch. – styl liberalny niekochający; 1 – rodzice w wieku wczesnej dorosłości; 2 – rodzice w wieku średniej dorosłości; 3 – rodzice w wieku późnej dorosłości.

*$p < 0,05$.

Źródło: Badania własne.

W analizie stylów wychowania istotną kwestią jest zgodność poglądów obojga rodziców na temat wychowania. Barbara Ostafińska-Molik i Ewa Wysocka (2014) twierdzą, że zgodność małżonków w poglądach na wychowanie jest ważnym elementem i podstawą skutecznego oddziaływania wychowawczego. Zdaniem autorek sytuacja taka jest trudna do osiągnięcia, gdyż rodzice wywodzą się zwykle z różnych środowisk rodzinnych i wychowawczych. To zaś stwarza dwie możliwe sytuacje. Pierwsza z nich określana jest jako homogamiczna, czyli doświadczenia obojga małżonków z rodzin pochodzenia są podobne. W drugiej zaś – określanej jako heterogamiczna – w rodzinach obojga małżonków preferowano różne style oddziaływania wychowawczego, inne metody wychowawcze oraz odmienne wzory postępowania uznawano za słuszne.



Rysunek 4. Zgodność stylów wychowania w rodzinach zastępczych (N = 76). Źródło: Badania własne.

Analizy dokonane w oparciu o wykresy liczności (Rysunek 4) wskazują na dużą zgodność małżeńską w badanych rodzinach zastępczych w zakresie poglądów na wychowanie. W odniesieniu do każdego ze stylów wychowania więcej niż ¾ rodziców wykazuje dużą zgodność między sobą w przejawianiu poszczególnych stylów wobec wychowanków. Mała zgodność w tym zakresie dotyczy jedynie 5% rodziców i nie obejmuje ona stylu liberalnego niekochającego.

Wnioski

O jakości funkcjonowania rodzin zastępczych decyduje wiele czynników. Istotne jest stworzenie dla dziecka bezpiecznego, stabilnego i kochającego środowiska, w którym może ono rozwinąć się społecznie, emocjonalnie i intelektualnie. Środowiska,

które będzie wrażliwe na przeszłość dziecka, jego traumatyczne doświadczenia oraz ich skutki. (Day i in., 2018; Orme, Cuddeback, Buehler, Cox, Le Prohn, 2007). Doświadczenia te często prowadzą do problemów emocjonalnych, rozwojowych oraz związanych z zachowaniem i wymagają od rodziców zastępczych przede wszystkim umiejętności stworzenia stabilnego, bezpiecznego i przewidywalnego środowiska wychowawczego oraz dostosowania stylu wychowania do potrzeb podopiecznych (Crum, 2010; Moore, McDonald, Cronbaugh-Auld, 2016). W tym kontekście badacze wskazują na duże znaczenie autorytatywnego (demokratycznego) stylu wychowania, który charakteryzuje się budowaniem u dziecka poczucia bezpieczeństwa, stabilnością postaw i oczekiwań, które są dostosowane do możliwości małego człowieka. Pozytywne zaangażowanie rodziców zastępczych, jasne określanie norm zachowania, wspieranie autonomii wychowanków wiąże się ze zmniejszeniem ilości problemów behawioralnych dzieci przyjętych pod opiekę (Berrick, Skivenes, 2012; Crum, 2010; Vanderfaeillie i in., 2013).

Wyniki zaprezentowanych badań wskazują, że zawodowi rodzice zastępczy stosują głównie demokratyczny styl wychowania. Analiza statystyczna nie wykazała jednocześnie istotnych różnic pomiędzy matkami a ojcami w odniesieniu do stosowania demokratycznego, autokratycznego i liberalnego kochającego stylu wychowania. Jedynie w odniesieniu do stylu liberalnego niekochającego ojcowie osiągają wyższe wyniki od matek.

Badania pokazują również, że w przypadku zawodowych rodziców zastępczych duży wpływ na style wychowania przez nich stosowane mają ich wiek oraz wykształcenie. Styl demokratyczny najczęściej stosują rodzice będący w wieku wczesnej dorosłości i mający wykształcenie średnie. Autokratyczny styl w największym stopniu natężenia przejawiają rodzice w wieku późnej dorosłości oraz mający wykształcenie zasadnicze. Styl liberalny kochający w największym stopniu charakterystyczny jest dla rodziców w wieku średniej dorosłości oraz mających wykształcenie średnie. Zaś styl liberalny niekochający w największym stopniu widoczny jest w przypadku rodziców z wykształceniem zasadniczym i w wieku późnej dorosłości. Należy jednocześnie zaznaczyć, że styl ten ujawnia się wyłącznie na poziomie niskim. Istotną cechą charakteryzującą środowiska zawodowych rodzin zastępczych jest małżeńska zgodność stylów wychowania. W przypadku z każdego z rozpatrywanych stylów wychowania w przeważającej większości rodzin odnotowano dużą zgodność poglądów na temat wychowania.

Bibliografia

Aarons, G.A., James, S., Monn, A.R., Raghavan, R., Wells, R.S., Leslie, L.K. (2010). Behavior problems and placement change in a national child welfare sample: a prospective study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *49(1)*, 70-80. DOI: 10.1097/00004583-201001000-00011.

Azizi, K., Besharat, M.A. (2011). The relationship between parental perfectionism and parenting styles. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1484-1487. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.03.315.

Badora, S., Basiaga, J. (2011). Środowisko rodzinne dzieci umieszczonych w rodzinach zastępczych. W: Z. Palak, M. Piątek, A. Róg, B. Zięba-Kołodziej (red.), *Jakość życia młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną* (ss. 119-141). Tarnobrzeg: PWSZ w Tarnobrzegu.

Barber, J.G., Delfabbro, P.H. (2003). The first four months in a new foster placement: psychosocial adjustment, parental contact and placement disruption. *Journal of Sociology and Social Welfare*, *30(2)*, 69-85.

Barber, J.G., Delfabbro, P.H. (2005). Children's adjustment to long-term foster care. *Children and Youth Services Review*, *27(3)*, 329-340. DOI: 10.1016/j.childyouth.2004.10.010.

Basiaga, J. (2014). *Zawodowa miłość: O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, *37(4)*, 887-907. DOI: doi.org/10.2307/1126611.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, *4(1, Pt.2)*, 1-103. DOI: doi.org/10.1037/h0030372.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, *11*, 56-95. DOI: 10.1177/0272431691111004.

Berrick, J.D., Skivenes, M. (2012). Dimensions of high quality foster care: parenting plus. *Children and Youth Services Review, 34(9)*, 1956-1965. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.05.026.

Buehler, C., Rhodes, K.W., Orme, J.G., Cuddeback, G. (2006). The potential for successful family foster care: conceptualizing competency domains for foster parents. *Child Welfare*, *85(3)*, 523-558.

Cheung, C., Goodman, D., Leckie, G., Jenkins, J.M. (2011). Understanding contextual effects on externalizing behaviors in children in out-of-home care: influence of workers and foster families. *Children and Youth Services Review*, *33(10)*, 2050-2060. DOI: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2011.05.036.

Claes, M., Debrosse, R., Miranda, D., Perchec, C. (2010). A measuring instrument of parental practices in adolescence: a validation with adolescents from Quebec and France. *European Review of Applied Psychology, 60(1)*, 65-78. DOI: 10.1016/j.erap.2009.11.001.

Coplan, R.J., Hastings, P.D., Lagace-Seguin, D.G., Moulton, C.E. (2002). Authoritative and authoritarian mother's parenting goals, attributions, and emotions across different childrearing contexts. *Parenting. Science and Practice*, *2(1)*, 1-26. DOI: 10.1207/S15327922PAR0201_1.

Crum, W. (2010). Foster parent parenting characteristics that lead to increased placement stability or disruption. *Children and Youth Services Review*, *32(2)*, 185-190. DOI: 10.1016/j.childyouth.2009.08.022.

Day, A.G., Willis, T., Vanderwill, L., Resko, S., Patterson, D., Henneman, K., Cohick, S. (2018). Key factors and characteristics of successful resource parents who care for older youth: a systematic review of research. *Children and Youth Services Review*, *84*, 152-158. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.11.026.

Dubis, M. (2016). Style wychowania w rodzinie a preferowane przez młodzież cele życiowe i wartości. *Wychowanie w Rodzinie*, *13(1)*, 193-214. DOI: 10.23734/wwr20161.193.214.

Fernandez, E. (2009). Children's wellbeing in care: evidence from a longitudinal study of outcomes. *Children and Youth Services Review*, *31(10)*, 1092-1100. DOI: 10.1016/j.childyouth.2009.07.010.

Fisher, P.A., Gunnar, M.R., Chamberlain, P., Reid, J.B. (2000). Preventive intervention for maltreated preschool children: impact on children's behavior, neuroendocrine activity, and foster parent functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39(11)*, 1356-1364. DOI: 10.1097/00004583-200011000-00009.

Furnham, A., Cheng, H. (2000). Perceived parental behavior: self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *35(10)*, 463-470. DOI: 10.1007/s001270050265.

Goemans, A., van Geel, M., Vedder, P. (2015). Over three decades of longitudinal research on the development of foster children: a meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, *42*, 121-134. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.02.003.

Hart, C.M., Bush-Evans, R.D., Hepper, E.G., Hickman, H.M. (2017). The children of narcissus: insights into narcissists' parenting styles. *Personality and Individual Differences*, *117*, 249-254. DOI: 10.1016/J.PAID.2017.06.019.

Harwas-Napierała, B. (red.). (2003). *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, *36(5)*, 531-546. DOI: 10.1037//0012-1649.36.5.531.

Herba, C.M., Ferdinand, R.F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A.J., Ormel, J., Verhulst, F.C. (2008). Victimisation and suicide ideation in the TRAILS study: specific vulnerabilities of victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49(8)*, 867-876. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008.01900.x.

Keil, V., Price, J.M. (2006). Externalizing behavior disorders in child welfare settings: definitions, prevalence, and implications for assessment and treatment. *Children and Youth Services Review*, *28(7)*, 761-779. DOI: 10.1016/j.childyouth.2005.08.006.

Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *62(5)*, 1049-1065. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x.

Lawrence, C.R., Carlson, E.A., Egeland, B. (2006). The impact of foster care on development. *Development and Psychopathology, 18(1)*, 57-76. DOI: 10.1017/S0954579406060044.

Lewin, K., Lippitt, R., White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, *10*, 271-299. DOI: 10.1080/00224545.1939.9713366.

Linares, L.O., Montalto, D., Rosbruch, N., Li, M. (2006). Discipline practices among biological and foster parents. *Child Maltreatment*, *11(2)*, 157-167. DOI: 10.1177/1077559505285747.

Lipscombe, J., Farmer, E., Moyers, S. (2003). Parenting fostered adolescents: skills and strategies. *Child and Family Social Work*, *8(4)*, 243-255. DOI: 10.1046/j.1365-2206.2003.00294.x.

Łobocki, M. (2002). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. W: P. H. Mussen, E. M. Hetherington (red.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (t. 4, ss. 1-101). New York: John Wiley.

Martínez, I., García, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, *43(169)*, 13-29.

Martínez-Loredo, V., Fernández-Artamendi, S., Weidberg, S., Pericot-Valverde, I., López-Núñez, C. , Fernández-Hermida, J.R., Secades, R. (2016). Parenting styles and alcohol use among adolescents: a longitudinal study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *6(1)*, 27-36. DOI: 10.3390/ejihpe6010003.

Matejevic, M., Todorovic, J., Jovanovic, D. (2014). Patterns of family functioning and dimensions of parenting style. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *141*, 431-437. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.075.

McCarthy, G., Janeway, J., Geddes, A. (2003). The impact of emotional and behavioural problems on the lives of children growing up in the care system. *Adoption & Fostering*, *27(3)*, 14-19. DOI: 10.1177/030857590302700305.

Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, *16(1)*, 39-47. DOI: 10.1007/s10826-006-9066-5.

Moore, T.D., McDonald, T.P., Cronbaugh-Auld, K. (2016). Assessing risk of placement instability to aid foster care placement decision making. *Journal of Public Child Welfare*, *10(2)*, 117-131. DOI: 10.1080/15548732.2016.1140697.

Obuchowska, I. (2009). Rodzice i style wychowania, cz. 2. *Remedium*, *9*, 6-7.

Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Oosterman, M., Schuengel, C., Slot, N.W., Bullens, R., Doreleijers, T. (2007). Disruptions in foster care: a review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, *29(1)*, 53-76. DOI: 10.1016/j.childyouth.2006.07.003.

Opozda, D. (2016). Stałość i zmienność stylu wychowania w rodzinie w teorii i praktyce edukacyjnej. *Wychowanie w Rodzinie*, *13(1)*, 178-191. DOI: 10.23734wwr20161.179.191.

Orme, J.G., Buehler, C. (2001). Foster family characteristics and behavioral and emotional problems of foster children: a narrative review. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, *50(1)*, 3-15. DOI: 10.1111/j.1741-3729.2001.00003.x.

Orme, J.G., Buehler, C., McSurdy, M., Rhodes, K.W., Cox, M.E., Patterson, D.A. (2004). Parental and familial characteristics of family foster care applicants. *Children and Youth Services Review*, *26(3)*, 307-329. DOI: 10.1016/j.childyouth.2004.01.003.

Orme, J.G., Cuddeback, G.S., Buehler, C., Cox, M.E., Le Prohn, N.S. (2007). Measuring foster parent potential: casey foster parent inventory-applicant version. *Research on Social Work Practice*, *17(1)*, 77-92. DOI: 10.1177/1049731506295084.

Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2014). Style wychowania w rodzinie w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe: próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji. *Przegląd Pedagogiczny*, *2*, 213-234.

Proctor, L.J., Skriner, L.C., Roesch, S., Litrownik, A.J. (2010). Trajectories of behavioral adjustment following early placement in foster care: predicting stability and change over 8 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *49(5)*, 464-473. DOI: 10.1097/00004583-201005000-00007.

Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2002). *Psychologia wychowawcza*, *t. 2*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Radziwiłłowicz, W. (2020). Zaburzenia emocjonalne (internalizacyjne). W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (ss. 409-450). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ritchie, C., Buchanan, A. (2011). Self report of negative parenting styles, psychological functioning and risk of negative parenting by one parent being replicated by the other in a sample of adolescents aged 13-15. *Child Abuse Review*, *20(6)*, 421-438. DOI: 10.1002/car.1103.

Rosenthal, J.A., Curiel, H.F. (2006). Modeling behavioral problems of children in the child welfare system: caregiver, youth, and teacher perceptions. *Children and Youth Services Review*, *28(11)*, 1391-1408. DOI: 10.1016/j.childyouth.2006.02.007.

Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne: Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Sawyer, M.G., Carbone, J.A., Searle, A.K., Robinson, P. (2007). The mental health and wellbeing of children and adolescents in home-based foster care. *Medical Journal of Australia*, *186(4)*, 181-184. DOI: 10.5694/j.1326-5377.2007.tb00857.x.

Schofield, G., Beek, M. (2009). Growing up in foster care: providing a secure base through adolescence. *Child and Family Social Work*, *14(3)*, 255-266. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2008.00592.x.

Sinclair, I., Wilson, K. (2003). Matches and mismatches: the contribution of carers and children to the success of foster placements. *British Journal of Social Work, 33(7)*, 871-884. DOI: 10.1093/bjsw/33.7.871.

Vanderfaeillie, J., Van Holen, F., Trogh, L., Andries, C. (2012). The impact of foster children's behavioural problems on Flemish foster mothers' parenting behavior. *Child and Family Social Work*, *17(1)*, 34-42. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2011.00770.x.

Vanderfaeillie, J., Van Holen, F., Vanschoonlandt, F., Robberechts, M., Stroobants, T. (2013). Children placed in long-term family foster care: a longitudinal study into the development of problem behaviour and associated factors. *Children and Youth Services Review*, *35(4)*, 587-593. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.12.012.

Vanschoonlandt, F., Vanderfaeillie, J., Van Holen, F., De Maeyer, S. (2012). Development of an intervention for foster parents of young foster children with externalizing behavior: theoretical basis and program description. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *15(4)*, 330-344. DOI: 10.1007/s10567-012-0123-x.

Whenan, R., Oxlad, M., Lushington, K. (2009). Factors associated with foster care wellbeing, satisfaction and intention to continue providing out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, *31(7)*, 752-760. DOI: 10.1016/j.childyouth.2009.02.001.

Wilson, K. (2006). Can foster carers help children resolve their emotional and behavioural difficulties?. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *11*, 495-511. DOI: 10.1177/1359104506067873.

Wolfradt, U., Hempel, S., Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization: anxiety and coping behavior in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *34*, 521-532. DOI: 10.1016/S0191-8869(02)00092-2.

Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B. (2014). Zaburzenia internalizacyjne i eksternalizacyjne a typ rodziny pochodzenia: analiza teoretyczna i wyniki badań. *Resocjalizacja Polska*, *8*, 131-155.

Yavuz-Muren, H., Selcuk, B. (2018). Predictors of obesity and overweight in preschoolers: The role of parenting styles and feeding practices. *Appetite*, *120*, 491-499. DOI: 10.1016/j.appet.2017.10.001.

Zaborowski, Z. (1980). *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Zadeh, Y.A., Jenkins, J., Pepler, D. (2010). A transactional analysis of maternal negativity and child externalizing behavior. *International Journal of Behavioral Development*, *34(3)*, 218-228. DOI: 10.1177/0165025409350953.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.121.139

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Aleksandra WILK*

Prawne aspekty ograniczonej decyzyjności rodzica zastępczego wobec dziecka

Legal aspects of the foster parent's limited decision-making power concerning the child

Abstrakt

Wprowadzenie. Ograniczenie władzy rodzicielskiej poprzez umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej wywołuje m.in. skutki w zakresie rozdzielenia praw i obowiązków między rodzicami zastępczymi a rodzicami biologicznymi. Rodzice biologiczni zachowują bowiem niektóre uprawnienia rodzicielskie. Brak wystarczająco jednolitych i precyzyjnych regulacji prawnych określających zakres praw i obowiązków obu rodzin może powodować realne trudności w prawidłowym wypełnianiu ról rodzicielskich, gdy pomiędzy rodzinami nie ma porozumienia.

Cel. Przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu jest problematyka zasadności ograniczenia w prawie zakresu decyzyjności rodziców zastępczych w sprawach dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej. Celem rozważań jest wskazanie na niejednolitość przepisów prawnych w tym obszarze, a także próba odpowiedzi na pytanie, czy ograniczenia zakresu decyzyjności rodzica zastępczego wynikające z przepisów pozwalają na skuteczną ochronę dobra dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej. Istotne przy tym bowiem jest to, że dziecko umieszcza się w rodzinie zastępczej m.in. z tego powodu, że rodzice biologiczni stworzyli sytuację zagrożenia dla jego dobra. Uzasadnione wydaje się zatem założenie, że przy zachowaniu tymczasowości pieczy zastępczej rodzice zastępczy

* **e-mail: aleksandrawilk.opole@gmail.com**
Katedra Prawa Prywatnego, Wydział Prawa i Administracji, Instytut Nauk Prawnych, Uniwersytet Opolski, Katowicka 87a 45-060 Opole, Polska
Department of Private Law, Faculty of Law and Administration, Institute of Legal Sciences, University of Opole, Katowicka 87a, 45-060 Opole, Poland
ORCID: 0000-0002-0252-1577

powinni dysponować szerszym zakresem uprawnień decyzyjnych wobec podopiecznego niż obecnie przewidują to przepisy prawa. Problem ten jest wielowątkowy, a wobec niedostatecznego uregulowania tej kwestii może zaistnieć trudność w realizacji uprawnień wspólnie przez rodziców biologicznych i zastępczych, zwłaszcza jeżeli brak jest między nimi porozumienia i chęci współpracy.
Materiały i metody. W przyjętej metodologii pracy zastosowano teoretyczno-prawne i dogmatyczno-prawne metody badawcze, opierające się na analizie materiału merytorycznego oraz poglądach przedstawicieli doktryny prawa. Podstawą rozważań była również analiza piśmiennictwa oraz orzecznictwa. Problemowo przeanalizowano zagadnienie prawne będące przedmiotem opracowania.
Wnioski. W polskim systemie prawnym podział kompetencji między rodziców zastępczych a biologicznych nie gwarantuje prawnej ochrony dobra dziecka. Zauważalny chaos w przepisach nie sprzyja też popularyzacji idei rodzicielstwa zastępczego, które jest obecnie tak pożądane. Uzasadniony wydaje się postulat uelastycznienia obowiązujących regulacji, które powinny wyznaczać ograniczenia w decyzyjności raczej dla rodziców biologicznych, a nie zastępczych, jak ma to miejsce obecnie.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzina zastępcza, ograniczona władza rodzicielska, przedstawiciel ustawowy.

Abstract
Introduction. Limiting parental authority by placing a child in a foster family causes, effects in terms of the separation of rights, and obligations, between foster parents and biological parents. Biological parents retain some parental rights in relation to the child. The lack of sufficiently uniform and precise legal regulations defining the scope of rights and obligations of both families may cause real difficulties in the proper fulfilment of parental roles, when there is no agreement between the families.
Aim. The subject of considerations in this study is the issue of the legitimacy of limiting the scope of legal decisions of foster parents in matters of a child placed in a foster family. The purpose of the considerations is to indicate the non-uniformity of legal provisions in this area, as well as an attempt to answer the question of whether the legal limitations of the foster parent's decision-making scope allow for effective protection of the welfare of a child placed in a foster family. It is important that the child is placed in a foster family, among other things, because the biological parents created a situation threatening to his well-being. Therefore, it seems justified to assume that, while maintaining the temporary nature of foster care, foster parents should have a wider range of decision-making powers over a child than is currently provided for by law. This problem is multifaceted, and due to the insufficient regulation of this issue in law, it may be difficult to exercise the rights jointly by biological parents and foster parents, especially if there is no agreement, and willingness, to cooperate between them.
Methods. In the adopted methodology of work, theoretical-legal and dogmatic-legal methods were used as the basic research methods, based on the analysis of the substantive material and views of the representatives of the legal doctrine. The considerations were also based on the analysis of the literature and jurisprudence. A problematic analysis of the legal issue being the subject of the study was made.
Conclusions. In the Polish legal system, the division of competences between foster parents and biological parents does not guarantee legal protection of the child's best interests. The noticeable chaos in legal regulations is also not conducive to popularizing the idea of foster parenthood, which is so desirable at present. The postulate to make

the applicable legal regulations more flexible, which should limit decision-making for biological parents rather than foster parents, as is the case in the current legal system, seems justified.

Keywords: child, foster family, limited parental authority, statutory representative.

Wprowadzenie

Dezintegracja więzi rodzinnych może spowodować konieczność zaingerowania przez sąd we władzę rodzicielską rodziców biologicznych. Jedną z form oddziaływania przewidzianą w przepisach *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego* (Ustawa, 1964a) jest ograniczenie władzy rodzicielskiej poprzez umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej (Ustawa, 1964a, art. 109 § 2 pkt. 5). W takiej sytuacji rodzice biologiczni nie tracą całkowicie władzy rodzicielskiej nad dzieckiem, zostaje ona im ograniczona poprzez powierzenie rodzinie zastępczej prawa do sprawowania bieżącej pieczy nad dzieckiem, jego wychowania i reprezentowania w tych sprawach, a w szczególności w dochodzeniu świadczeń przeznaczonych na zaspokojenie jego potrzeb (Ustawa, 1964a, art. 112^1). Pozostałe prawa i obowiązki wynikające z władzy rodzicielskiej nadal należą do rodziców biologicznych. Rodzice zastępczy nie stają się z mocy prawa opiekunami prawnymi dziecka i nie mogą samodzielnie podejmować wszelkich decyzji w jego sprawach, nawet w najlepszym jego interesie.

Przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu jest problematyka zasadności ograniczenia w prawie zakresu decyzyjności rodziców zastępczych w sprawach dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej. Celem rozważań jest wskazanie na niejednolitość przepisów prawnych w tym zakresie, a także próba odpowiedzi na pytanie, czy ograniczenia zakresu decyzyjności rodzica zastępczego wynikające z przepisów prawa pozwalają na skuteczną ochronę dobra dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej. Istotne przy tym bowiem jest to, że dziecko umieszcza się w rodzinie zastępczej m.in. z tego powodu, że rodzice biologiczni stworzyli sytuację zagrożenia dla jego dobra. Uzasadnione wydaje się zatem założenie, że przy zachowaniu tymczasowości pieczy zastępczej, rodzice zastępczy powinni dysponować szerszym zakresem uprawnień decyzyjnych wobec podopiecznego niż obecnie przewidują to przepisy prawa. Problem ten jest wielowątkowy, a wobec niedostatecznego uregulowania tej kwestii w prawie może dojść do trudności w realizacji uprawnień wspólnie przez rodziców biologicznych i zastępczych, zwłaszcza jeżeli brak jest między nimi porozumienia i chęci współpracy.

W praktyce rodzice zastępczy mogą stanąć przed wieloma dylematami dotyczącymi zakresu ich uprawnień. Przykładowo nie jest oczywiste, czy mogą reprezentować dziecko, wobec którego toczy się postępowanie sądowe o nakazanie opuszcze-

nia i opróżnienia lokalu jego rodziców (eksmisja) lub postępowanie administracyjne o wymeldowanie dziecka z mieszkania rodziców biologicznych. Nie jest również jasne, kto ma prawo zwrócić się do sądu z wnioskiem o wyrażenie zgody na odrzucenie spadku w imieniu dziecka – w sytuacji, gdy rodzic biologiczny nie chce tego uczynić. Rodzice zastępczy mogą mieć także wątpliwości, do czego są uprawnieni, gdy rodzic biologiczny nie chce wyrazić zgody na korzystanie przez dziecko z określonych świadczeń zdrowotnych, np. na wizytę u ginekologa lub psychiatry, oraz czy rodzic zastępczy może być wnioskodawcą w postępowaniach sądowych dotyczących dziecka, innych niż tylko w sprawie alimentów. Takich pytań i rozterek sygnalizowanych przez rodziców zastępczych jest z pewnością więcej. Przytoczenie tych przykładów ma na celu uświadomić, że prawidłowe realizowanie swojej roli przez rodziców zastępczych w codziennym funkcjonowaniu zależy od dobrej woli i chęci współpracy z nimi rodziców biologicznych. Obowiązujące regulacje prawne nie dają jednak jasnej odpowiedzi na pytanie, jak tę rolę mają realizować, gdy rodzic biologiczny jest całkowicie bierny, niechętny do współpracy lub nie ma z nim kontaktu.

Ograniczenie władzy rodzicielskiej poprzez umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej

Ograniczenie władzy rodzicielskiej jest formą ingerencji sądu w jej wykonywanie. Zgodnie z art. 109 k.r.o. (Ustawa, 1964a) w przypadku, gdy dobro dziecka jest zagrożone, sąd opiekuńczy wydaje odpowiednie zarządzenie o ograniczeniu władzy rodzicielskiej rodziców. Sąd może m.in. zobowiązać ich oraz małoletniego do określonego postępowania, skierować rodziców do placówki albo specjalisty zajmującego się terapią rodzinną, poradnictwem lub świadczącego rodzinie inną stosowną pomoc. Może także określić, jakie czynności nie mogą być przez rodziców dokonywane bez zezwolenia sądu, poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej stałemu nadzorowi kuratora sądowego lub zarządzić umieszczenie małoletniego w rodzinie zastępczej. Należy podkreślić, że zgodnie z tezą postanowienia Sądu Najwyższego z 27.10.1997 r. (Postanowienie Sądu Najwyższego z 27.10.1997 r. III CKN 321/97. LEX nr 236525) zarządzenia wydane przez sąd na podstawie art. 109 k.r.o. (Ustawa, 1964a) nie są represjami wobec rodziców, lecz ich celem jest ochrona zagrożonego dobra dziecka. W systemie prawnym odnajdujemy szereg regulacji, które są przejawem dbałości ustawodawcy o to, aby zapobiegać pochopnemu ingerowaniu sądów we władzę rodzicielską. Systemowe rozwiązania mają na celu doprowadzanie do umieszczania dzieci w pieczy zastępczej dopiero po wyczerpaniu innych środków, za pomocą których jest możliwe wyeliminowanie przyczyny trudności opiekuńczo-wychowawczych w rodzinie. Ograniczenie władzy rodzicielskiej poprzez umieszczenie

dziecka w rodzinie zastępczej czasem jednak jest jedynym najlepszym i koniecznym rozwiązaniem, a uprzednie stosowanie innych rozwiązań przewidzianych w art. 109 k.r.o. (Ustawa, 1964a) nie byłoby zasadne. Iwona Sierpowska (2009) wyraża słuszny pogląd, że rodziny zastępcze powinny być postrzegane jako podmioty zastępujące instytucje publiczne w udzielaniu wsparcia osobie i rodzinie będącej w trudnej sytuacji życiowej, której nie jest ona w stanie samodzielnie przezwyciężyć. Podmioty te zastępują instytucje publiczne w sprawowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych nad osieroconymi i zaniedbanymi przez rodziców dziećmi i powinny być wspierane przez państwo lub samorząd terytorialny.

Ze statystyk prowadzonych przez Ministerstwo Sprawiedliwości wynika, że w latach 2000–2020 liczba orzeczeń sądów o ograniczeniu władzy rodzicielskiej ulegała wahaniom (Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej Ministerstwa Sprawiedliwości, n.d.). Przykładowo w 2000 roku zapadło 12 352 takich orzeczeń, w 2007 roku – 20 541, w 2016 roku – 12 876, a w 2020 roku – 10 085 . Orzeczeń o pozbawieniu władzy rodzicielskiej zapadło w 2000 roku 4 410, w 2016 roku – 10 138, w 2019 roku – 9 675, a w 2020 roku – 6 989. Z danych Ministerstwa wynika również, że w 2020 roku wobec 37 521 dzieci orzeczono zarządzenie o umieszczeniu w rodzinie zastępczej. Liczba rodzin i dzieci, których problem prawny wskazany w opracowaniu może dotyczyć, jest więc znaczna i wskazuje na zasadność postulowania zmian.

Podstawę prawną dla określenia uprawnień rodziców zastępczych w przypadku umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej na podstawie art. 109 § 2 pkt. 5 k.r.o. stanowi art. 112^1 § 1 k.r.o. (Ustawa, 1964a). Na podstawie tej regulacji obowiązek i prawo wykonywania bieżącej opieki nad dzieckiem umieszczonym w pieczy zastępczej, jego wychowania i reprezentowania w tych sprawach, a w szczególności w dochodzeniu świadczeń przeznaczonych na zaspokojenie jego potrzeb, należą do rodziny zastępczej. Pozostałe obowiązki i prawa wynikające z władzy rodzicielskiej należą jednak do rodziców biologicznych dziecka. Już wstępna interpretacja tego przepisu pozwala stwierdzić, że potencjalnie może ona być źródłem konfliktów między rodzicami zastępczymi a biologicznymi dziecka. Skoro bowiem ustawodawca przewiduje katalog otwarty dla rodziców zastępczych poprzez zastosowanie określenia „w szczególności", a jednocześnie wyraźnie wskazuje, że wszystkie pozostałe prawa i obowiązki należą do rodziców, w przypadku braku zgody pomiędzy nimi prawo nie daje odpowiedzi na pytanie, kto jest bardziej uprawniony w podejmowaniu decyzji na rzecz dziecka.

Istotne rozwiązanie ustawodawca przewidział w § 2 tej regulacji, zgodnie z którym sąd opiekuńczy może zmienić powyższy zakres uprawnień i określić go samodzielnie, np. rozszerzyć zakres uprawnień rodziców zastępczych. Nie jest doprecyzowane, do jakich czynności sąd może rozszerzyć ten zakres, w praktyce jednak najczęściej dotyczy to decyzji w sprawie ochrony zdrowia, edukacji, wyjazdów za-

granicznych dziecka. W ten sposób, poprzez nadanie elastyczności regulacji, ustawodawca rekompensuje niejako jej niedoskonałość. Nie wydaje się to jednak dobrym rozwiązaniem, ponieważ w chwili podejmowania przez sąd decyzji o umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej nie jest możliwe określenie wszystkich potrzeb dziecka, które poza zakresem określonym w art. 112^1 k.r.o., będą wymagały reprezentacji przez rodziców zastępczych. Cała regulacja niestety nie wyjaśnia wątpliwości, które pojawiają się w codziennym realizowaniu funkcji rodziny zastępczej. W rezultacie, w mocno już obciążonym systemie sprawiedliwości konieczne będzie wszczynanie kolejnych postępowań w celu rozszerzenia decyzyjności rodziców zastępczych w drodze rozstrzygnięcia sądowego. Słusznie zauważa Jerzy Słyk, że regulacji tej można postawić zarzut niejasności i braku precyzji, a jednocześnie skomplikowana redakcja utrudnia wykładnię przepisu (Słyk, 2017, s. 1306).

Kto reprezentuje dziecko umieszczone w rodzinie zastępczej?

Reprezentowanie dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej związane jest z podejmowaniem decyzji w jego imieniu oraz zgodnie z jego interesem. W polskim systemie prawnym uprawnienie takie ma tylko przedstawiciel ustawowy dziecka, którym jest albo rodzic, albo opiekun prawny. Pod pojęciem rodzic należy rozumieć osobę, od której pochodzenie dziecka potwierdzone jest odpowiednim wpisem w jego akcie urodzenia. Rodzic zastępczy staje się przedstawicielem ustawowym dziecka tylko wówczas, gdy sąd opiekuńczy powierzy mu również funkcję opiekuna prawnego. W przypadku braku takiego rozstrzygnięcia, pomimo umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej, jego przedstawicielem ustawowym nadal pozostaje rodzic biologiczny.

Reprezentowanie dziecka stanowi jeden z elementów wykonywania władzy rodzicielskiej. Podstawę prawną w tym zakresie stanowi m.in. art. 98 § 1 k.r.o. (Ustawa, 1964a), zgodnie z którym jeżeli dziecko pozostaje pod władzą rodzicielską obojga rodziców, każde z nich może działać samodzielnie jako przedstawiciel ustawowy dziecka. Przepis ten koreluje z treścią art. 95 i 96 *Kodeksu cywilnego* (Ustawa, 1964b). Z regulacji tych wynika, że istotą przedstawicielstwa ustawowego jest dokonywanie czynności prawnych ze skutkiem bezpośrednio dla reprezentowanego przez osobę, której umocowanie wynika z ustawy. Przedstawicielstwo ustawowe rodziców biologicznych wygasa jedynie w przypadku pozbawienia ich władzy rodzicielskiej (art.111 k.r.o.), zawieszenia władzy rodzicielskiej (art. 110 k.r.o), ubezwłasnowolnienia rodzica (art. 94 § 1 k.r.o) lub gdy wyrazi on zgodę na przysposobienie jego dziecka w przyszłości bez wskazania osoby przysposabiającej (art. 119^1 § 1 k.r.o.).

Rodzice dziecka jako jego przedstawiciele ustawowi mogą podejmować czynności przed sądami, organami administracji i wymiaru sprawiedliwości. Zgodnie

z art. 66 *Kodeksu postępowania cywilnego* (Ustawa, 1964c) osoba fizyczna niemająca zdolności procesowej może podejmować czynności procesowe tylko przez swego przedstawiciela ustawowego. W przypadku postępowania administracyjnego, jak wynika z art. 34 § 1 *Kodeksu postępowania administracyjnego* (Ustawa, 1960), organ administracji publicznej wystąpi do sądu z wnioskiem o wyznaczenie przedstawiciela dla osoby nieobecnej lub niezdolnej do czynności prawnych, o ile przedstawiciel nie został już wyznaczony. Inaczej została uregulowana kwestia reprezentacji dziecka jako pokrzywdzonego w postępowaniu karnym (Uchwała SN (7) z dnia 17.12.1970 r. VI KZP 43/68. OSNKW 1971. Nr 7-8, poz. 101). Zgodnie bowiem z art. 51 § 2 *Kodeksu postępowania karnego* (Ustawa, 1997), jeżeli pokrzywdzonym jest małoletni albo ubezwłasnowolniony całkowicie lub częściowo, jego prawa wykonuje przedstawiciel ustawowy albo osoba, pod której stałą pieczą pokrzywdzony pozostaje. Można dostrzec pewną niejednolitość przepisów w zakresie uprawnienia rodzica zastępczego do reprezentowania dziecka w różnych postępowaniach: w postępowaniu karnym ustawodawca dopuszcza taką reprezentację rodzica zastępczego, nawet jeśli nie jest on opiekunem prawnym (przedstawicielem ustawowym dziecka), wyklucza natomiast taką możliwość w przypadku prawa cywilnego i administracyjnego. Wobec powyższych regulacji warto także pamiętać, że sankcją w przypadku niewłaściwego wykonania czynności prawnej (a więc również bez umocowania prawnego do reprezentowania) jest jej nieważność, z kolei w przypadku niewłaściwego dokonania czynności faktycznej może to spowodować obowiązek odszkodowawczy (Trybulska-Skoczelas, 2014, s. 713). Z przytoczonych regulacji prawnych wynika, że we wskazanych dziedzinach prawa kryterium oceny legitymacji do reprezentowania dziecka ma fakt bycia przedstawicielem ustawowym dziecka, a nie fakt bycia rodzicem zastępczym. Jak już podkreślono wcześniej, rodzic zastępczy pełni rolę przedstawiciela ustawowego dziecka tylko wówczas, gdy sąd ustanowi go opiekunem prawnym dziecka.

W kwestii przedstawicielstwa ustawowego rodziców nad dzieckiem w doktrynie prawa rodzinnego poglądy są raczej jednolite. Helena Ciepła podkreśla, że jeżeli władza rodzicielska jest ograniczona zarządzeniem sądu opiekuńczego na podstawie art. 109 k.r.o. (Ustawa, 1964a), to zakres ograniczenia odnosi się również do reprezentowania dziecka, ponieważ tylko w przypadku pozbawienia władzy rodzicielskiej prawo reprezentacji wygasa (Ciepła, 2006, s. 641). Jacek Ignaczewski zwraca uwagę, że przedstawicielstwo ustawowe to rodzaj umocowania, które pozwala działać w cudzym imieniu, a które wynika z ustawy, zaś sam przedstawiciel dokonuje czynności prawnych ze skutkiem dla reprezentowanego. Autor wyraża pogląd, że reprezentacja dziecka pozwala na dokonywanie w jego imieniu czynności prawnych oraz czynności przed sądami w sprawach cywilnych, czynności przed organami administracyjnymi i przed sądami administracyjnymi, a także przy decydowaniu przez rodziców o podjęciu leczenia dziecka, w sprawach karnych, kiedy dziecko występuje w roli

pokrzywdzonego i w postępowaniu w sprawach nieletnich (Ignaczewski, 2015, s. 8). Z kolei Maksymilian Pazdan zwraca uwagę, że przedstawicielstwo jest instytucją prawa cywilnego, dzięki której przedstawiciel swoim zachowaniem jest w stanie wywołać skutki prawne bezpośrednio w sferze prawnej osoby reprezentowanej. Zdaniem autora polskie regulacje odwołują się do teorii reprezentacji, zgodnie z którą „w razie dokonania czynności prawnej przez przedstawiciela, przedstawiciel składa własne oświadczenie woli (on dokonuje czynności prawnej), tyle że czyni to w imieniu reprezentowanego i z bezpośrednimi skutkami dla niego" (Pazdan, 2015, s. 405). W nauce prawa cywilnego bowiem, jak podkreśla Adam Doliwa, przedstawicielstwo polega na „dokonywaniu czynności prawnych w zastępstwie innej osoby i z bezpośrednim skutkiem dla niej. Co do zasady, nikt nie ma kompetencji do wkraczania w cudzą sferę prawną, nikt nie może zarządzać także cudzymi prawami majątkowymi ani zaciągać zobowiązań na cudzy rachunek. W pewnych sytuacjach istnieje jednak konieczność dokonania czynności przez przedstawiciela" (Doliwa, 2012, s. 258).

Rodzic zastępczy sprawuje bieżącą pieczę i wychowanie, czyli…

Przepisy *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego* (Ustawa, 1964a) nie określają znaczenia pojęcia bieżąca piecza i wychowanie, a jedynie przyznają taki obowiązek i uprawnienie rodzicom zastępczym (Ustawa, 1964a, art. 112^1 § 1 pkt. 1). Dotyczy to również sytuacji, gdy rodzice biologiczni dziecka mają ograniczoną władzę rodzicielską i są aktywni w jej wykonywaniu, ale niekoniecznie są zgodni z rodzicami zastępczymi, u których przebywa ich dziecko. J. Słyk wyjaśnia, że bieżąca piecza to codzienna troska o dziecko w ramach takich spraw jak wyżywienie, ubranie, zdrowie, nauka. Pojęcie wychowania natomiast obejmuje wychowanie fizyczne i psychiczne, przy czym decyzje podejmowane w tym obszarze, zdaniem autora, z pewnością będą przekraczać poza ramy bieżącej pieczy (Słyk, 2017). Autor jako przykład postanowień z zakresu bieżącej pieczy nad dzieckiem podaje decyzje dotyczące leczenia dziecka, w tym wyrażanie zgody na udzielanie świadczenia zdrowotnego, profilaktyki zdrowotnej, badań okresowych, rehabilitacji itp. Jednocześnie podkreśla, że w przypadku niektórych świadczeń decyzyjność zachowują rodzice biologiczni np. gdy trzeba wybrać ryzykowną terapię. Należy zgodzić się z poglądem autora, że trudno rozgraniczyć zakresy znaczeniowe tych pojęć, ponieważ wykonywanie bieżącej pieczy ma również walor wychowawczy. Autor uważa, że wobec powyższego rodzice nie zachowują prawa do podejmowania decyzji we wszystkich istotnych sprawach dotyczących dziecka. W związku z tym należy stanąć na stanowisku, że rodzice ograniczeni w wykonywaniu władzy rodzicielskiej nie mogą zachowywać jednocześnie absolutnego prawa do decydowania o wszystkich istotnych sprawach dziecka, ponieważ te

mogą wynikać właśnie ze sprawowania bieżącej pieczy. Jak wynika z przepisów prawa, do reprezentowania w tym zakresie jest uprawniona rodzina zastępcza, a nie rodzic biologiczny. Również w tym przypadku brakuje regulacji prawnych jednoznacznie wyjaśniających, co oznacza pojęcie „istotne sprawy" dotyczące dziecka oraz które z nich rozstrzyga rodzic zastępczy, a które biologiczny. Chaos prawny niepotrzebnie utrudnia codzienne funkcjonowanie rodziny zastępczej.

Nieco inny zakres znaczeniowy proponuje Marek Safjan, który uważa, że bieżąca piecza to obowiązek i uprawnienie pozostawania we wspólności domowej, obowiązek i uprawnienie żądania wydania dziecka od osób nieuprawnionych oraz obowiązek zapewnienia dziecku środków utrzymania i wychowania (Safjan, 1982, ss. 157-165). Z kolei Marek Andrzejewski o bieżącej pieczy wypowiada się następująco: „określa się ją jako troskę związaną z oddziaływaniem na dziecko w trakcie zwykłych codziennych czynności życiowych – gwarantowanie bezpieczeństwa, opieki lekarskiej, racjonalnego żywienia, odzieży, kulturalnych warunków bytu, warunków do systematycznego uczęszczania do szkoły" (Andrzejewski, 2011, s. 436). Natomiast H. Ciepła dzieli przykładowe obowiązki i prawa pomiędzy rodziców zastępczych i biologicznych, a rodzicom biologicznym przyznaje pozostałe prawa i obowiązki (poza zagwarantowanymi rodzinie zastępczej w w/w przepisie). Są to np.: wybór szkoły, sposobu leczenia, zarząd majątkiem dziecka z wyłączeniem przedmiotów codziennego użytku, reprezentowanie go we wszystkich sprawach z wyłączeniem dochodzenia świadczeń na utrzymanie (Ciepła, 2006, s. 694). Z katalogu uprawnień rodzica zastępczego Iwona Długoszewska wyklucza sprawy takie jak np. obywatelstwo dziecka, zmiana imienia i nazwiska, leczenie, wybór kierunku kształcenia itp. (Długoszewska, 2012, ss. 204-205), które zdaniem autorki pozostają w gestii rodziców biologicznych. Jerzy Ignatowicz stwierdza z kolei, że piecza bieżąca nad dzieckiem to codzienna troska o jego naukę, spędzanie wolnego czasu, wybór rozrywek itp. (Ignatowicz, 2010, s. 873). Wśród poglądów wyrażanych w doktrynie odnajdujemy też bardziej ogólne, jak chociażby Jerzego Strzebińczyka, który uważa, że bieżąca piecza sprawowana przez rodziców zastępczych to „wszystkie faktyczne starania o dziecko, konieczność podjęcia których wynika z typowych interakcji między dzieckiem [a] rodziną zastępczą" (Strzebińczyk, 2011, s. 344). Według Grzegorza Jędrejka zasada określona w art.112^1 k.r.o. ma charakter dyspozytywny, co oznacza, że może zostać zmieniona przez sąd opiekuńczy w zależności od konkretnego stanu faktycznego (Jędrejek, 2017, s. 783).

Znaczenie pojęcia bieżącej pieczy i wychowania dziecka przebywającego w pieczy zastępczej jest przedmiotem rozważań także w orzecznictwie. Przykładowo Wojewódzki Sąd Administracyjny w Gdańsku w wyroku z 2007 roku wyraził pogląd, że „[…] w przypadku ustanowienia rodziny zastępczej dla małoletniego bez pozbawienia władzy rodzicielskiej rodziców biologicznych, jest ono nadal reprezentowane w postępowaniu przez rodziców, nie zaś rodziców rodziny zastępczej,

w której zostało ono umieszczone" (Wyrok WSA w Gdańsku z dnia 13 grudnia 2007 r. III SA/Gd 369/07. LEX nr 460741). Sąd Najwyższy w uchwale z dnia 19 marca 1976 roku stanął na stanowisku, że „[…] obowiązek i prawo wykonywania bieżącej pieczy nad osobą małoletniego umieszczonego na skutek ograniczenia władzy rodzicielskiej w rodzinie zastępczej, jego wychowania oraz reprezentowania w dochodzeniu świadczeń przeznaczonych na zaspokajanie potrzeb jego utrzymania należą z mocy prawa do rodziny zastępczej; orzeczenie w tym przedmiocie sąd opiekuńczy wyda tylko wtedy[,] gdy uznaje za potrzebne zakres tego obowiązku i prawa rozszerzyć lub ograniczyć" (Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 19 marca 1976 r. III CZP 7/76. LEX nr 7810). Takie ogólne stanowisko SN zostało potwierdzone w wyroku SN z 2000 roku, w którym uznano, że w przypadku umieszczenia osoby małoletniej w rodzinie zastępczej na podstawie orzeczenia sądu ograniczającego jej rodzicom władzę rodzicielską, przysługują tejże rodzinie w stosunku do tej osoby obowiązki i prawa wymienione w art. 112^1 k.r.o. Do nich należy m.in. uprawnienie do reprezentowania osoby małoletniej w dochodzeniu świadczeń przeznaczonych na zaspokojenie potrzeb jej utrzymania (Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 14 stycznia 2000 r. I CKN 1177/99. LEX nr 51633).

W uzasadnieniu powyższego wyroku WSA w Gdańsku z 2007 roku wyrażono istotne informacje w zakresie uprawnień rodziców zastępczych. WSA uchylił zaskarżoną decyzję w przedmiocie wymeldowania z pobytu stałego Dawida S. oraz Adriana, Julii i Wiktorii G. W tej sprawie Spółdzielnia Mieszkaniowa w S. wystąpiła o wymeldowanie z pobytu stałego z lokalu Katarzyny G. oraz jej małoletnich dzieci. Wójt gminy orzekł o wymeldowaniu Katarzyny G. z pobytu stałego z lokalu położonego w S. przy ul. L. oraz odmówił wymeldowania małoletnich Dawida S., Adriana G., Julii G. i Wiktorii G. W niniejszej sprawie okazało się bowiem, że Katarzyna G. w lokalu nie przebywa, opuszczenie lokalu ma charakter trwały, zaś jej małoletnie dzieci na mocy postanowienia Sądu Rejonowego w K. zostały umieszczone w rodzinach zastępczych, gdzie zostały zameldowane jedynie na pobyt czasowy, nadal na stałe zameldowane są w przedmiotowym lokalu. Jednym z zarzutów podniesionych w skardze był brak zawiadomienia o wszczęciu postępowania administracyjnego, a tym samym brak udziału rodziców zastępczych w postępowaniu o wymeldowanie dzieci. Zdaniem sądu zarzut ten nie był zasadny, ponieważ według niego w przypadku ustanowienia rodziny zastępczej dla małoletniego, bez pozbawienia władzy rodzicielskiej jego biologicznych rodziców, jest ono nadal reprezentowane w postępowaniu przez rodziców, tak jak to miało miejsce w niniejszej sprawie, nie zaś rodziców z rodziny zastępczej, w której zostało czasowo umieszczone. Zatem w takim przypadku rodzice zastępczy nie mogą brać udziału i reprezentować dziecka w postępowaniu, mimo że sprawa dotyczy bezpośrednio okoliczności, która z winy rodziców biologicznych doprowadziła do umieszczenia ich w rodzinie zastępczej.

Warto zwrócić również uwagę na pogląd wyrażony w postanowieniu Sądu Okręgowego w Poznaniu z 2014 roku, w którego uzasadnieniu sąd stwierdził, że „w katalogu uprawnień rodziców zastępczych nie wymieniono kierowania dzieckiem (które ustawodawca odróżnia od jego wychowania) (Ustawa, 1964a, art. 96 § 1) [,] tj. decydowania o tych sprawach dotyczących dziecka, które określane są jako istotne, czyli w szczególności: obywatelstwa, nadania i zmiany imienia i nazwiska, określenia miejsca pobytu, wyboru kierunku nauki, sposobu spędzania czasu wolnego, przynależności do organizacji, sposobu leczenia, światopoglądu, sposobu wychowywania, rozwoju zainteresowań, wyjazdów za granicę, uczestniczenia w dokumentalnych i publicystycznych programach telewizyjnych" (Postanowienie Sądu Okręgowego w Poznaniu z dnia 18 lutego 2014 r. II Cz 2187/13. LEX nr 1853278) (Sokołowski, 2010, ss. 137-146). Jak stanowi art. 96 § 1 k.r.o. (Ustawa, 1964a) to rodzice wychowują dziecko i kierują nim. Z kolei z art. 112^1 § 1 pkt. 1 k.r.o. (Ustawa, 1964a) wynika, że rodzice zastępczy ustanowieni przez sąd mają prawo do wychowania dziecka, lecz nie kierowania nim.

Podczas omawiania ograniczonego zakresu decyzyjności rodziców zastępczych należy także wskazać przepisy ustawy *O dokumentach paszportowych* (Ustawa, 2006). Ustawodawca twierdzi, że zgodnie art. 14 ust. 1 (Ustawa, 2006), na wydanie dokumentu paszportowego osobie małoletniej jest wymagana pisemna zgoda obojga rodziców, a własnoręczność ich podpisów poświadcza organ paszportowy lub notariusz. Wyjątkiem jest sytuacja, kiedy na podstawie orzeczenia sądu jeden z rodziców został pozbawiony władzy rodzicielskiej lub władza ta została ograniczona. W przypadku zaś braku zgodności stanowisk rodziców lub niemożności uzyskania zgody jednego z nich zgodę na wydanie dokumentu paszportowego zastępuje orzeczenie sądu rodzinnego (Ustawa, 2006, art. 14 ust. 1c). Te dwie odrębne regulacje nie dają jednoznacznej odpowiedzi na wątpliwość, czy w przypadku zgodności rodziców, których dziecko jest w rodzinie zastępczej, a ich władza rodzicielska została ograniczona, konieczne jest rozstrzygnięcie sądu czy też nie. Jedna z przytoczonych regulacji na to wskazuje, w drugiej natomiast ustawodawca odnosi się jedynie do sytuacji, gdy takiej zgody między nimi nie ma lub nie da się jej uzyskać. Warto dodać, że 5 października 2021 roku weszły w życie przepisy art. 14 ust. 1c. i 1d. (Ustawa, 2006), które jednak właściwie powtarzają dotychczasowe regulacje. Zgodnie z ust. 1c. art. 14, od 5 października 2021 roku w przypadku braku zgodności stanowisk rodziców lub niemożności uzyskania zgody jednego z nich zgodę na wydanie dokumentu paszportowego zastępuje orzeczenie sądu rodzinnego. Jak wynika natomiast z art. 14 ust. 1d. zgoda ta powinna zawierać imię (imiona), nazwisko, numer PESEL, o ile został nadany, a w razie braku numeru PESEL – datę urodzenia, oraz serię i numer ważnego dokumentu potwierdzającego tożsamość osoby wyrażającej zgodę, a także imię (imiona), na-

zwisko oraz numer PESEL, o ile został nadany, a w razie braku numeru PESEL – datę urodzenia osoby małoletniej, której dotyczy wniosek o wydanie dokumentu paszportowego. Przepisy te nie przewidują jednak decyzyjności rodzica zastępczego w kwestii dokumentów paszportowych dziecka, nawet w sytuacji, gdy władza rodzicielska rodzica biologicznego została ograniczona, a sąd rozszerzyłby o ten obszar uprawnienie rodzica zastępczego.

Problem ograniczonej decyzyjności rodziców zastępczych w przypadku biernej postawy rodziców biologicznych, których władza rodzicielska została ograniczona, można dostrzec również w obszarze decyzji związanych z dziedziczeniem przez małoletniego. Jak wynika bowiem z art. 101 § 3 k.r.o. (Ustawa, 1964a), rodzice w sprawach przekraczających zakres zwykłego zarządu majątkiem dziecka (a do takich zalicza się np. decyzje o odrzuceniu spadku) (Uchwała SN z 22.05.2018 r.), muszą uzyskać zezwolenie sądu opiekuńczego. Regulacja ta dotyczy jednak rodziców biologicznych. Przepisy nie dają odpowiedzi na pytanie, czy w sytuacji gdy rodzic biologiczny, który ma prawo wystąpienia do sądu o zgodę na odrzucenie spadku w imieniu małoletniego, tego nie robi, może takie postępowanie zainicjować rodzic zastępczy. Na podstawie art. 109 § 2 pkt. 1 k.r.o. (Ustawa, 1964a) sąd opiekuńczy może co prawda zobowiązać rodzica do określonego postępowania. Brakuje jednak w systemie prawnym regulacji, która odnosiłaby się do powyższej sytuacji wprost. Warto jednak rozważyć zastosowanie art. 64 *Kodeksu cywilnego* (Ustawa, 1964b), zgodnie z którym prawomocne orzeczenie sądu stwierdzające obowiązek danej osoby do złożenia oznaczonego oświadczenia woli zastępuje to oświadczenie. Istotna z tej perspektywy jest także regulacja art. 1047 § 1 k.p.c. (Ustawa, 1997), która stanowi, że jeżeli dłużnik jest obowiązany do złożenia oznaczonego oświadczenia woli, prawomocne orzeczenie sądu zobowiązujące do złożenia oświadczenia zastępuje oświadczenie dłużnika. Tę sytuację można by postrzegać także na zasadzie analogii do jednego z wyroków SN dotyczącego zastępczej zgody na pobranie krwi od dziecka. W wyroku SN stwierdził, że „jeżeli w procesie o zaprzeczenie ojcostwa matka sprzeciwia się pobraniu od dziecka próbki krwi dla przeprowadzenia dowodu z grupowego badania krwi […] ojciec – wobec rozbieżności zdań rodziców co do pobrania tej próbki – może w trybie art. 109 zd. 1 k.r.o. zwrócić się do sądu opiekuńczego o wydanie zarządzenia w przedmiocie pobrania jej od dziecka" (Wyrok Sądu Najwyższego z 18.06.1969 I CR 128/69. LEX nr 6518; Podobny pogląd wyraził SN w Postanowieniu z dnia 5.05.2000 r. II CKN 869/00. OSNC 2000/11. poz. 25). Na problemy reprezentacji dziecka przez rodzica zastępczego w obszarze dziedziczenia zwrócił uwagę Sąd Okręgowy w Świdnicy (Postanowienie Sądu Okręgowego w Świdnicy z dnia 13 lutego 2017 r. II Cz 52/17. LEX nr 2225806). Sąd Rejonowy w Wałbrzychu zarządził bowiem zwrot wniosku M. P. o stwierdzenie nabycia spadku, dział spadku po A. P. wraz z wnioskiem o zniesienie współwłasności i podział majątku wspólnego,

w związku z tym, że M. P. została umieszczona w rodzinie zastępczej u dziadków J. S. i J. S. Matka małoletniej nie żyje, władza rodzicielska ojca została ograniczona. Sąd uznał, że w tej sytuacji rodzice zastępczy w osobie dziadków nie są przedstawicielami ustawowymi małoletniej, a w konsekwencji nie mogli udzielić pełnomocnictwa do reprezentowania jej praw w postępowaniu o stwierdzenie nabycia spadku i dział spadku połączony ze zniesieniem współwłasności. Skarżąca M. P. argumentowała, że ustawodawca poprzez zastosowanie w art. 112^1 § 1 k.r.o. (Ustawa, 1964a) zwrotu „w szczególności" wskazał, że istnieją również sprawy, w których rodzina zastępcza może reprezentować dziecko, a których ustawodawca nie wymienił. Sąd Okręgowy w Świdnicy stanął jednak na stanowisku, że legitymowanym do reprezentacji dziecka w sprawie o stwierdzenie nabycia spadku i dział spadku jest jego rodzic biologiczny. Zdaniem sądu reprezentacja dziecka w sprawie o stwierdzenie nabycia spadku i dział spadku nie dotyczy „bieżącej" pieczy nad dzieckiem, tylko kwestii zasadniczej, którą jest dziedziczenie małoletniej po zmarłej matce. W rezultacie sąd uznał, że jest to istotna sprawa dziecka, o której decydować ma rodzic biologiczny, a nie rodzic zastępczy.

Bierna postawa rodzica biologicznego

Wcześniejsze rozważania potwierdzają zatem fakt, że w polskim systemie prawnym rodzice zastępczy mają bardzo małą decyzyjność w sprawach dotyczących dziecka, a ustawodawca pozostawia rodzicom biologicznym możliwość podejmowania wielu rozstrzygnięć. Istotnym problemem w tak ukształtowanym systemie prawnym jest jednak bierna postawa rodziców biologicznych, brak kontaktu z nimi lub ich niechęć do współpracy z rodziną zastępczą. Jak wynika z przytoczonych przepisów prawnych oraz orzecznictwa, rodzice biologiczni mimo ograniczenia władzy rodzicielskiej, zachowują decyzyjność w niektórych obszarach życia potomstwa. Gdy jednak są bierni, nie współpracują z rodzicami zastępczymi lub nawet celowo działają na szkodę dziecka, rodzice zastępczy napotykają na realne trudności w załatwieniu istotnych spraw podopiecznego. Można założyć, że rodzice biologiczni, którzy nie zgadzają się z decyzją sądu o umieszczeniu ich dziecka w rodzinie zastępczej, nie będą wykazywali pozytywnej postawy wobec takiej sytuacji i będą negowali każdą propozycję oraz czynność, którą wspólnie z nimi chcieliby dla dziecka podjąć rodzice zastępczy. Niestety przepisy prawa nie dają w takich okolicznościach rodzicom zastępczym szerszych uprawnień, co byłoby w wielu przypadkach uzasadnione. *De lege lata* można jednak wskazać na pozostałe możliwości do wykorzystania, które wynikają z treści art. 109 k.r.o. (Ustawa, 1964a), choć niestety wymagają one uruchomienia odrębnego postępowania sądowego dla osiągnięcia celu. Oprócz ingerencji we władzę rodzicielską w postaci umieszczenia

dziecka w rodzinie zastępczej przepis ten przewiduje m.in. możliwość zobowiązania rodziców do określonego postępowania, z jednoczesnym wskazaniem sposobu kontroli wykonania wydanych zarządzeń (Ustawa, 1964a, art. 109 § 2. pkt. 1). W związku z tym J. Słyk zwraca uwagę, że ograniczenie władzy rodzicielskiej na podstawie art. 109 k.r.o. jest uniwersalnym instrumentem ingerencji we władzę rodzicielską, za pomocą którego sąd dobiera adekwatną treść zarządzenia do konkretnej sytuacji rodzinnej dziecka (Słyk, 2015, s. 668). Regulacja ta zdaje się jednak nie rozwiązywać wszystkich problemów rodziców zastępczych.

Przedstawicielstwo ustawowe rodziców może zostać również ograniczone poprzez powierzenie zarządu majątkiem dziecka kuratorowi na podstawie art. 109 § 3 k.r.o. Pewnego rodzaju ograniczeniem reprezentacji rodziców biologicznych jest także regulacja art. 101 § 2 k.r.o., która wyłącza z mocy prawa zarząd rodziców zarobkiem dziecka i przedmiotami oddanymi mu do swobodnego użytku oraz w przypadku przedmiotów przypadających dziecku z tytułu darowizny lub testamentu w razie odpowiedniego zastrzeżenia przez darczyńcę lub spadkodawcę – art. 102 k.r.o. Ograniczeniem ich pełnej reprezentacji w zakresie spraw majątkowych dziecka jest także wspomniana już regulacja art. 101 § 3 k.r.o., która przewiduje, że rodzice muszą uzyskać zgodę sądu na dokonanie czynności przekraczających zwykły zarząd majątkiem dziecka.

Czy zatem w przypadku biernej postawy rodzica biologicznego rodzic zastępczy posiada legitymację do wszczęcia postępowania sądowego innego niż w celu dochodzenia świadczeń na utrzymanie dziecka, a dotyczącego właśnie rozstrzygnięcia kwestii, których biologiczni rodzice nie chcą załatwić? Czy rodzic zastępczy może być uczestnikiem postępowania w sprawie, która toczyłaby się ewentualnie z urzędu? Rozwiązanie niesie art. 572 § 1 k.p.c., (Ustawa, 1997), który stanowi, że każdy, komu znane jest zdarzenie uzasadniające wszczęcie postępowania z urzędu, obowiązany jest zawiadomić o nim sąd opiekuńczy. Z kolei art. 510 k.p.c. (Ustawa, 1997) uprawnia rodziców zastępczych, niebędących opiekunami prawnymi, do wstąpienia do toczącego się postępowania jako tzw. osoba zainteresowana w sprawie. Zgodnie z tą regulacją zainteresowanym w sprawie jest każdy, czyich praw dotyczy wynik postępowania, może on wziąć udział w każdym stanie sprawy aż do zakończenia postępowania w drugiej instancji. Jeżeli weźmie udział, staje się uczestnikiem. Sąd Najwyższy wyjaśnił, że przesłanką do uznania osoby za zainteresowaną na podstawie art. 510 § 1 k.p.c. (Ustawa, 1997), jako warunku wzięcia udziału w sprawie, leży idea potrzeby uzyskania ochrony prawnej – interesu prawnego w jej uzyskaniu (Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 15.10.2015 r. II CZ 63/15. LEX nr 1918812).

Decyzyjność rodziców zastępczych obszarze edukacji i ochrony zdrowia dziecka

Regulacja art. 112^1 k.r.o. w § 2, wspomniana już wcześniej, przewiduje, że jeżeli sąd opiekuńczy postanowił inaczej, zakres uprawnień rodzica zastępczego przewidziany w tym przepisie może ulec zmianie, tj. rozszerzeniu lub zawężeniu. Jak była mowa wyżej, najczęściej spotykamy się z rozszerzeniem uprawnień rodzica zastępczego w kwestiach edukacji i ochrony zdrowia dziecka. Niestety również tak brzmiące postanowienie sądu, w zestawieniu z niejednolitymi regulacjami w tych dwóch obszarach prawa, nie pozwala przyjąć założenia, że rodzic zastępczy będzie uprawniony do każdej decyzji z zakresu edukacji lub ochrony zdrowia.

Jednym z aktów prawnych określających zasady korzystania ze świadczeń ochrony zdrowia jest *Ustawa o działalności leczniczej* (Ustawa, 2011). Ustawodawca nie użył w niej w ogóle określeń „rodzic" czy „piecza zastępcza", posłużył się natomiast ogólnym pojęciem „przedstawiciel ustawowy". Tym samym regulacje prawne określające uprawnienia przedstawiciela ustawowego miałyby zastosowanie do rodzica zastępczego wyłącznie wtedy, gdyby pełnił on jednocześnie funkcję opiekuna prawnego. Przykładowe uprawnienie, z którego teoretycznie więc rodzic zastępczy nie może skorzystać w świetle ustawy o działalności leczniczej, to m.in. powiadomienie o pogorszeniu się stanu zdrowia pacjenta, powodujące zagrożenie życia, lub o jego śmierci (Ustawa, 2011, art. 28). Taki obowiązek podmiot leczniczy ma zrealizować wobec przedstawiciela ustawowego. Ustawa przewiduje jednak, że gdyby pacjent wskazał osobę, która ma być powiadomiona, to niezależnie od tego, czy jest przedstawicielem ustawowym, podmiot leczniczy ma obowiązek tę osobę zawiadomić. W przypadku dziecka oczywiste jest, że od jego stanu zdrowia, świadomości, a przede wszystkim wieku zależy, czy będzie ono w stanie taką wolę wyrazić. Ważną regulację przewiduje również art. 29 (Ustawa, 2011) dotyczący kwestii wypisania dziecka ze szpitala. Zgodnie z tym przepisem wypisanie pacjenta ze szpitala następuje, gdy stan zdrowia pacjenta nie wymaga dalszego udzielania świadczeń zdrowotnych, a także na żądanie pacjenta lub jego przedstawiciela ustawowego. Warto zwrócić uwagę, że w przepisie tym ustawodawca nie przewiduje, aby to rodzic zastępczy, któremu sąd na podstawie art. 112^1 k.r.o. przyznał uprawnienie do decydowania o sprawach z zakresu ochrony zdrowia, mógł zażądać wypisania dziecka ze szpitala. Wykładnia literalna przepisu wskazuje raczej, że podmiot leczniczy może wypisać dziecko wyłącznie na żądanie przedstawiciela ustawowego. Pojawia się zatem pytanie o celowość rozszerzania uprawnień rodziny zastępczej przez sąd, skoro może to wywoływać wątpliwości interpretacyjne w zderzeniu z obowiązującym prawem. W praktyce okazuje się, że bez dokonywania tak pogłębionej interpretacji przepisów i oceny hierarchii ważności przepisów ustawy czy tez rozstrzygnięcia sądu, podmioty lecznicze po uzyskaniu wiedzy o przyznaniu rodzicowi zastępczemu uprawnienia do decydowania o ochronie zdrowia, traktują go

jak rodzica – przedstawiciela ustawowego. Taka praktyka nie jest ostatecznie zgodna z prawem, ale wobec tak skomplikowanego i niejednolitego ustawodawstwa oraz wobec dążenia do najlepiej pojętego dobra dziecka często jest jedynym rozwiązaniem. Jednak państwo powinno zapewniać obywatelowi poczucie bezpieczeństwa jego praw, budzić zaufanie wobec instytucji, więc taka sytuacja nie powinna mieć miejsca. Dla porównania warto zwrócić uwagę na przepisy *Ustawy o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta* (Ustawa, 2008), w której tym razem ustawodawca również nie stosuje pojęcia „rodzic zastępczy", a zamiast określenia „przedstawiciel ustawowy" wprowadza termin „opiekun faktyczny". Za opiekuna faktycznego na gruncie tej ustawy uważa się osobę sprawującą, bez obowiązku ustawowego, stałą opiekę nad pacjentem, który ze względu na wiek, stan zdrowia albo stan psychiczny takiej opieki wymaga (Ustawa, 2008, art. 3 ust. 1 pkt. 1). Takie okoliczności towarzyszą przecież rodzicowi zastępczemu sprawującemu bieżącą pieczę nad dzieckiem, co oznaczałoby, że właściwie jest on osobą uprawnioną w zakresie przewidzianym w ustawie. Przykładowo jeżeli pacjent ma mniej niż 16 lat lub jest niezdolny do świadomego wyrażenia zgody, wtedy prawo takie ma przedstawiciel ustawowy. W przypadku braku przedstawiciela ustawowego prawo to, w odniesieniu do badania, może wykonać opiekun faktyczny. Zastosowanie określenia „brak przedstawiciela ustawowego" niestety wprowadza kolejną niespójność i niepewność prawa, ponieważ nie jest oczywiste, czy chodzi o brak przedstawiciela ustawowego w danym miejscu i czasie, czy w ogóle. Wobec regulacji omówionych wcześniej należy raczej stanąć na stanowisku, że chodzi o brak przedstawiciela ustawowego w danym miejscu i czasie, co tym razem uprawniałoby rodzica zastępczego do podejmowania decyzji.

Wyraźne z kolei ograniczenie dla rodzica zastępczego przewiduje art. 26 ust. 1 (Ustawa, 2011), który stanowi, że podmiot udzielający świadczeń zdrowotnych udostępnia dokumentację medyczną pacjentowi lub jego przedstawicielowi ustawowemu, bądź osobie upoważnionej przez pacjenta. Może się zatem okazać, że również w tym przypadku, pomimo przyznania takiego uprawnienia przez sąd, podmiot leczniczy, działający na podstawie tej regulacji, odmówi rodzicowi zastępczemu dostępu do dokumentacji medycznej, jako osobie, która nie jest przedstawicielem ustawowym dziecka. W rzeczywistości podmioty lecznicze przewidują jeszcze inne rozwiązania, będące odpowiedzią na rzeczywiste potrzeby pacjentów. Przykładowo jeden z uniwersyteckich szpitali klinicznych w kraju wprowadził wewnętrzną regulację, na podstawie której umożliwia dostęp do dokumentacji medycznej opiekunom ustanowionym przez sąd, za okazaniem stosownego orzeczenia (opieka nad małoletnim, opieka nad niepełnosprawnym lub ubezwłasnowolnionym, kurator, itp.) i za okazaniem dowodu tożsamości (Uniwersytecki Szpital Kliniczny w Opolu, n.d.). Uświadamia to niedoskonałość ustawowych rozwiązań prawnych, które wywołują konieczność doprecyzowywania ich treści za pomocą wewnętrznych interpretacji.

W obszarze edukacji stosowne regulacje odnajdujemy w ustawie *Prawo oświatowe* (Ustawa, 2016). W przeciwieństwie do wszystkich innych wskazanych w niniejszym opracowaniu regulacji prawnych i tez orzeczeń, na gruncie tej ustawy rodzic zastępczy utożsamiany jest z rodzicem (Ustawa, 2016, art. 4 pkt.19). Pod pojęciem „rodzic" należy rozumieć bowiem także prawnych opiekunów dziecka oraz osoby (podmioty) sprawujące nad nim pieczę zastępczą. W tym przypadku ustawodawca nie warunkuje zatem prawa do decyzji w imieniu dziecka od posiadania statusu przedstawiciela ustawowego dziecka lub uprawnienia rozszerzonego w postanowieniu sądu o umieszczeniu pieczy zastępczej. Wystarczające okazuje się posiadanie postanowienia sądu opiekuńczego o umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej. W tym przypadku również powstaje więc pytanie o zasadność rozszerzania przez sądy kompetencji rodziców zastępczych o tę sferę w postanowieniu o ustanowieniu ich rodzicami zastępczymi[1]. Z pewnością jednak jest to kolejny przykład rozwiązania prawnego, które potwierdza założenie o niejednolitości regulacji prawnych w omawianym zakresie.

Podsumowanie

Prawo jest ważnym aspektem codzienności w realizacji pieczy zastępczej. Brak spójności w regulacjach prawnych może być wyzwaniem dla rodzin zastępczych. Jak wynika z powyższej analizy, w codziennym ich funkcjonowaniu różnorodność rozwiązań prawnych jest przyczyną niepotrzebnego chaosu i braku pewności prawa. Zarówno rodzice zastępczy, jak i instytucje, z którymi oni współpracują podczas sprawowania bieżącej pieczy nad dzieckiem, nie dysponują jasnymi przepisami niebudzącymi wątpliwości, dającymi odpowiedź na wiele pytań o zakres uprawnień reprezentacyjnych rodziców zastępczych. Powyższe rozważania pozwalają stanąć na stanowisku, że *de lege lata* w polskim systemie prawnym podział kompetencji między rodziców zastępczych a biologicznych nie gwarantuje prawnej ochrony dobra dziecka. Zauważalny chaos w regulacjach prawnych nie sprzyja też popularyzacji idei rodzicielstwa zastępczego, które jest obecnie tak pożądane. Uzasadniony wydaje się postulat uelastycznienia obowiązujących regulacji prawnych, które powinny wyznaczać ograniczenia w decyzyjności raczej dla rodziców biologicznych, a nie zastępczych, jak ma to miejsce w obowiązującym systemie prawnym. Wobec obciążenia systemu sądownictwa nie byłoby zasadne rozstrzyganie na drodze sądowej każdorazowej rozbieżności między rodziną biologiczną a zastępczą. Kandydaci na rodziców zastępczych podlegają

[1] Zob. przykładowo art. 2 *Prawo oświatowe dotyczące korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, art. 33 – regulujący obowiązek zgłoszenia dziecka do przedszkola przez rodzica, art. 40 – obowiązki rodzica związane ze zgłoszeniem dziecka do szkoły, art. 41 – kontrola wypełniania obowiązku szkolnego.

bowiem szczególnym rygorom oceny i nadzoru na gruncie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, co stanowi wystarczający rodzaj gwarancji, że będą oni prawidłowo pełnili swoją rolę. Ponadto warto zwrócić uwagę, że ustawodawca w kilku regulacjach prawnych k.r.o. przewiduje np.: „[…] jeżeli porozumienie z nim [rodzicem biologicznym] napotyka trudne do przezwyciężenia przeszkody […]”[2]. W art. 116 i 119 k.r.o. (Ustawa, 1964a, art. 116 i 119) ustawodawca dopuszcza np. możliwość pominięcia zgody rodzica biologicznego na tak ważną okoliczność, którą jest przysposobienie dziecka, jeżeli porozumienie z rodzicem napotyka trudne do przezwyciężenia przeszkody. Zastosowania takiej ogólnej klauzuli generalnej w stosunku do sytuacji rodziców zastępczych, omawianej w opracowaniu, niestety ustawodawca nie przewidział. *De lege ferenda* zatem uzasadnione wydaje się postulowanie umożliwienia przez ustawodawcę stosowania wskazanej powyżej klauzuli generalnej również w przypadku relacji między rodzicem zastępczym a biologicznym. Dzięki temu zachowana byłaby równowaga w obszarze kompetencji rodziców zastępczych i biologicznych, a w przypadku biernej postawy rodziców biologicznych pozwoliłoby to podejmować działania, które realnie stwarzałyby możliwość ochrony dobra dziecka.

Bibliografia

Andrzejewski, M. (2011). Piecza zastępcza. W: T. Smyczyński (red.), *System prawa prywatnego t. 12: Prawo rodzinne i opiekuńcze* (ss. 378- 483). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Ciepła, H. (2006). Komentarz do art. 112[1] k.r.o. i art. 98. W: K. Piasecki (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy: Komentarz* (ss.641-694). Warszawa: LexisNexis.

Długoszewska, I. (2012). *Przesłanki oraz skutki ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej*. Warszawa: LexisNexis.

Doliwa, A. (2012). *Prawo cywilne – cześć ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Ignaczewski, J. (2015). Władza rodzicielska. W: J. Ignaczewski (red.), *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem: Komentarz* (ss. 3-27). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Ignatowicz, J. (2010). Komentarz do art. 96 k.r.o. W: K. Pietrzykowski (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy: Komentarz* (ss. 872-877). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Jędrejek, G. (2017). *Kodeks rodzinny i opiekuńczy: Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Pazdan, M. (2015). Komentarz do art. 95. W: K. Pietrzykowski (red.), *Kodeks cywilny, t. 1: Komentarz do art. 1–449(10)* (ss. 432-446). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 27.10.1997 r. III CKN 321/97. LEX nr 236525.

Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 5.05.2000 r. II CKN 869/00. OSNC 2000/11. poz. 25.

Postanowienie Sądu Okręgowego w Poznaniu z dnia 18.02.2014 r. II Cz 2187/13. LEX nr 1853278.

Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 15.10.2015 r. II CZ 63/15. LEX nr 1918812.

Postanowienie Sądu Okręgowego w Świdnicy z dnia 13.02.2017 r. II Cz 52/17. LEX nr 2225806.

Postanowienie Sądu Rejonowego w Legionowie z dnia 3.10.2019 r. III Nsm 498/19. LEX nr 2756684.

Safjan, M. (1982). *Instytucja rodzin zastępczych: Problemy prawno-organizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.

[2] *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. art. 39.

Sierpowska, I. (2009). *Ustawa o pomocy społecznej: Komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer.
Słyk, J. (2017). Komentarz do art. 112[1] k.r.o. W: K. Osajda (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy: Komentarz: Przepisy wprowadzające* (ss. 1306-1310). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
Słyk, J. (2015). Władza rodzicielska. W: G. Jędrejek (red.), *Prawo rodzinne* (ss. 585-690). Warszawa: Wolters Kluwer.
Sokołowski, T. (2010). *Prawo rodzinne: Zarys wykładu*. Poznań: Wydawnictwo Ars boni et aequi.
Strzebińczyk, J. (2011). Władza rodzicielska. W: T. Smyczyński (red.), *Prawo rodzinne i opiekuńcze: System Prawa Prywatnego, t. 12*. (s. 231-386) Warszawa: C.H. Beck.
Trybulska-Skoczelas, E. (2014). Komentarz do art. 101. W: J. Wierciński (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy: Komentarz* (ss. 720-728). Warszawa: Wolters Kluwer.
Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 17.12.1970 r. VI KZP 43/68. OSNKW 1971 Nr 7-8. poz. 101.
Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 19.03.1976 r. III CZP 7/76. LEX nr 7810.
Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 22.05.2018 r. III CZP 102/17. OSNC 2018. Nr 12. poz. 110.
Uniwersytecki Szpital Kliniczny w Opolu (n.d.), *Udostępnianie dokumentacji medycznej*. Pobrane 14.10.2021 z: https://www.usk.opole.pl/dla-pacjentow-i-opiekunow/udostepnienie-dokumentacji-medycznej.
Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. *Kodeks postępowania administracyjnego* (1960) t.j. Dz.U.2021.735 z późn. zm.
Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* [k.r.o.] (1964a). t.j. Dz.U.2020.1359.
Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. *Kodeks cywilny* (1964b). t.j. Dz.U.2020.1740 z późn. zm.
Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. *Kodeks postępowania cywilnego* (1964c). t.j. Dz.U.2021.1805.
Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. *Kodeks postępowania karnego* (1997). t.j. Dz.U.2021.534 z późn. zm.
Ustawa z dnia 13 lipca 2006 r. *O dokumentach paszportowych* (2006). Dz.U.2020.617 ze zm.
Ustawa z dnia 6 listopada 2008 r. *O prawach pacjenta i Rzecznik Praw Pacjenta* (2008). t.j. Dz.U.2020.849 z późn. zm.
Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. *O działalności leczniczej* (2011). t.j. Dz.U.2021.711 z późn. zm.
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (2016). t.j. Dz.U.2021.1082 z późn. zm.
Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej Ministerstwa Sprawiedliwości (n.d.), *Ewidencja spraw o pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej w latach 2000–2020 oraz w I półroczu 2017 roku*. Pobrane 3.10.2021 z: https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/.
Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 18.06.1969 r. I CR 128/69. LEX nr 6518.
Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 14.01.2000 r. I CKN 1177/99. LEX nr 51633.
Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Gdańsku z dnia 13.12.2007 r. III SA/Gd 369/07. LEX nr 460741.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.141.156

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Magdalena GOŁOWKIN-HUDAŁA*

Zmiana nazwiska 13-letniego przysposobionego pasierba. Kilka uwag *de lege lata* i *de lege ferenda*

Change of the name of the 13-year-old adopted stepson. Some comments *de lege lata* and *de lege ferenda*

Abstrakt

Wprowadzenie. Nazwisko jest częścią naszej tożsamości, jesteśmy postrzegani przez jego pryzmat w społeczeństwie i używamy go na co dzień. Zmiana nazwiska jest możliwa wyłącznie w przypadkach określonych prawem i zasadniczo wiąże się z wolą osoby, której dotyczy. Pasierb, który ukończył 13 lat, przysposobiony przez ojczyma lub macochę, nie może nie zgodzić się na zmianę swojego dotychczasowego nazwiska. W wyniku przysposobienia można do jego nazwiska dodać nazwisko ojczyma lub macochy, może on też przyjąć nazwisko osoby przysposabiającej. Takie rozwiązanie w przypadku 13-latka związanego ze swoim dotychczasowym nazwiskiem może być trudne do zaakceptowania przez niego.

Cel. Celem pracy jest odpowiedź na pytanie, czy regulacja odmawiająca 13-letniemu dziecku prawa do zatrzymania swojego nazwiska po przysposobieniu narusza jego dobro i wymagałaby wprowadzenia zmian w obowiązującym prawie. W pracy przeprowadzono analizę standardów z zakresu ochrony praw człowieka, które przewidują udział dziecka w decydowaniu lub współdecydowaniu w sprawach istotnych dla niego. Ukazano rozwiązania zawarte w kodeksie rodzinnym, według których dziecko po 13. roku życia może zadecydować, że pozostaje przy swoim poprzednim nazwisku pomimo zmian zaistniałych

* **e- mail: golowkin@op.home.pl**
Katedra Prawa Prywatnego, Instytut Nauk Prawnych, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Opolski, Katowicka 87a, 45-060 Opole, Polska
Department of Private Law, Institute of Legal Sciences, Faculty of Law and Administration, University of Opole, Katowicka 87a, 45-060 Opole, Poland
ORCID: 0000-0002-5403-7007

w ustaleniu jego pochodzenia. Ma to miejsce np. w przypadku zawarcia małżeństwa przez jego rodziców po jego urodzeniu się, uznania go za dziecko, sądowego ustalenia ojcostwa, czy też propozycji otrzymania przez pasierba nazwiska ojczyma lub macochy.
Materiały i metody. Jako podstawowe zastosowano dogmatyczno-prawne i teoretyczno-prawne metody badawcze oparte na analizie obecnych krajowych i międzynarodowych aktów prawnych. Dokonano też przeglądu poglądów przedstawicieli doktryny prawa. Rozważania poparto analizą orzecznictwa sądów w tym zakresie. Dokonano problemowego zbadania problemu prawnego będącego przedmiotem opracowania.
Wnioski. W pracy wykazano, że różnicowanie sytuacji małoletnich po 13. roku życia w kwestii możliwości pozostania przy swoim dotychczasowym nazwisku jest nieprawidłowe. Ponadto odmawianie dziecku możliwości pozostawienia nazwiska, pod którym jest ono znane, ma sukcesy i czuje się z nim emocjonalnie związane, należy uznać za istotny mankament obowiązującej regulacji. Z tego powodu w pracy został sformułowany postulat dotyczący zmiany obecnych przepisów na wzór pozostałych rozwiązań zawartych w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*.

***Słowa kluczowe**:* przysposobienie, nazwisko, dobro dziecka, tajemnica przysposobienia, pasierb.

Abstract
Introduction. Our name is a part of our identity, we are perceived through its prism in society, and it is used on an everyday basis. A change of name is only possible in cases specified by law and essentially related to the will of the person concerned. In the case of the surname of the stepson, who has reached the age of thirteen, adopted by the stepfather or stepmother, the child cannot refuse to change their current surname. In the event of an adoption, a person may receive a surname created by the addition of the surname of the stepfather or stepmother to their current surname or through taking the surname of the adopting person. Such a solution in the case of a thirteen-year-old who identifies with their name hitherto, may be difficult to accept.
Aim. The aim of the study is to answer the question of whether the regulation denying a thirteen-year-old child the right to keep their surname after adoption infringes their interests and if it requires changes in the laws in force. The following paper analyses standards in the field of human rights protection, which provide for the child's participation in deciding or co-deciding on matters pertaining them. The paper includes solutions from the Family and Guardianship Code, in which a child over the age of thirteen may decide to retain their previous surname despite the changes that have occurred in determining its origin. This is, for instance, in the case of the parents getting married after the birth, when the child is recognized, when paternity is established by court, or when the stepchild is offered the name of their stepfather or stepmother.
Materials and methods. As the basic research methods, legal-dogmatic and legal-theoretical methods were used, based on the analysis of the current national and international legal acts and a review of the views of representatives of the legal doctrine. The divagations were supported by an analysis of the judicial decisions of the courts in this regard. A problem-focused examination of the legal problem which is the subject of the study was made.
Conclusions. The study shows that the differentiation of the situation of minors over the age of thirteen in terms of the possibility of retaining their current surname is incorrect. Moreover, not allowing the child to remain with the surname under which the child is recognized, has achieved success with, and feels emotionally attached to, should be consid-

ered a significant defect of the applicable regulation. For this reason, the paper formulates a postulate regarding a change in the existing regulation in line with the other solutions contained in the Family and Guardianship Code.

Keywords: adoption, surname, child's welfare, secret of adoption, stepson.

Wprowadzenie

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z 2020 roku, w Polsce na 145 tysięcy zawartych małżeństw rozwiodło się 51 tysięcy. Można powiedzieć, że rozpada się co trzecie małżeństwo, a z analizy danych GUS wynika, że jest to tendencja utrzymująca się od dłuższego czasu (Dane GUS).

Zdarza się, że osoby, których małżeństwa się zakończyły, wchodzą w kolejne związki, na ogół z partnerami, którzy też mają dzieci z poprzednich relacji, i razem tworzą tak zwane patchworkowe rodziny. Wśród nich można wyróżnić te, które są faktycznym nowym związkiem (konkubinatem), oraz takie, w których partnerzy decydują się na zawarcie kolejnego małżeństwa. W tym drugim przypadku miedzy małżonkiem a dzieckiem współmałżonka rodzi się więź prawna definiowana w polskim prawie rodzinnym jako powinowactwo (art. 61. z. 8 *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, dalej k.r.o.). Małżonek rodzica staje się w tej relacji ojczymem lub macochą, a dziecko pasierbem lub pasierbicą. Zdarza się też, że macocha lub ojczym decydują się na przysposobienie pasierba lub pasierbicy. Przepisy przewidują szereg praw i obowiązków zarówno w relacji powinowactwa wynikającego z zawarcia związku małżeńskiego przez rodzica, jak i przysposobienia dziecka małżonka.

W tej publikacji chciałabym przedstawić problem dziecka, które ukończyło 13 lat, w kwestii wyrażania przez nie zgody na zmianę jego dotychczasowego nazwiska w związku z przysposobieniem przez ojczyma lub macochę. Celem tego artykułu jest ukazanie obowiązujących regulacji prawnych w zakresie zgody dziecka na zmianę jego nazwiska po 13. roku życia, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji jego przysposobienia przez ojczyma lub macochę. Obecne unormowania zasadniczo uwzględniają prawo do wyrażania tej zgody przez dziecko po 13. roku życia. Szczególnie widoczne jest to w k.r.o. w przepisach dotyczących: nazwiska dziecka w sytuacji zawarcia związku małżeńskiego przez jego rodziców po ukończeniu przez dziecko 13. roku życia (art. 88 § 4 k.r.o.), uznania dziecka (art. 89 § 1 k.r.o.), sądowego ustalenia ojcostwa (art. 89 § 2 k.r.o.), a także przepisów dotyczących nadania dziecku nazwiska ojczyma lub macochy (art. 90 k.r.o.). W tych przypadkach przepisy uzależniają zmianę nazwiska dziecka po 13. roku życia od jego zgody. We wspomnianych okolicznościach może ono zachować swoje dotychczasowe nazwisko, a w przypadku przyspo-

sobienia pasierba przez ojczyma lub macochę – nie. Z tego powodu treści zawarte w pracy będą zogniskowane wyłącznie wokół sytuacji dziecka, które ukończyło 13 lat, i wtedy może ono wyrazić zgodę tylko na połączenie obecnego nazwiska z nazwiskiem przysposabiającego, bez możliwości zachowania swojego nazwiska, lub na zmianę swojego dotychczasowego nazwiska na nazwisko przysposabiającego.

Zasadniczym celem tego artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy takie rozwiązanie jest zgodne z dobrem dziecka, a w przypadku negatywnej odpowiedzi – zaproponowanie i uzasadnienie wniosku *de lege ferenda* dotyczącego zmiany prawa w tym zakresie.

Wybór tego zagadnienia został zainspirowany historią 14-latka, którego ojczym postanowił przysposobić go za zgodą jego matki i z pełną aprobatą chłopca. Rodzina zwróciła się o pomoc w skierowaniu wniosku do sądu, tak aby przeprowadzić postępowanie o przysposobienie z równoczesnym zachowaniem przez pasierba dotychczasowego nazwiska. Chłopiec wyraził bowiem chęć pozostania przy nazwisku swojego ojca, który jest pozbawiony praw rodzicielskich od wielu lat. Nastolatek uzasadniał swoje stanowisko w ten sposób, że pod tym nazwiskiem jest identyfikowany w grupie rówieśniczej, ma sukcesy sportowe, jest rozpoznawalny i nie wyobraża sobie zmiany nazwiska (nawet na dwuczłonowe, powstałe z nazwiska jego i ojczyma), choć zależy mu na przysposobieniu. Ojczym rozumiał i szanował wolę chłopca, a nawet uważał, że nie ma potrzeby poprzez zmianę nazwiska ujawniać faktu przysposobienia i zmuszać nastolatka do tłumaczenia tego rówieśnikom, znajomym, nauczycielom itd.

Jak wcześniej zauważono, ustawodawca nie przewidział możliwości pozostania dziecka przy dotychczasowym nazwisku wobec przysposobienia go przez małżonka rodzica. Mocą art. 122 § 1 k.r.o „przysposobiony otrzymuje nazwisko przysposabiającego, a jeżeli został przysposobiony przez małżonków wspólnie albo jeżeli jeden z małżonków przysposobił dziecko drugiego małżonka – nazwisko, które noszą albo nosiłyby dzieci zrodzone z tego małżeństwa. § 2. Na żądanie osoby, która ma być przysposobiona, i za zgodą przysposabiającego sąd opiekuńczy w orzeczeniu o przysposobieniu postanawia, że przysposobiony nosić będzie nazwisko złożone z jego dotychczasowego nazwiska i nazwiska przysposabiającego. Jeżeli przysposabiający albo przysposobiony nosi złożone nazwisko, sąd opiekuńczy rozstrzyga, który człon tego nazwiska wejdzie w skład nazwiska przysposobionego. Przepisu tego nie stosuje się w razie sporządzenia nowego aktu urodzenia przysposobionego z wpisaniem przysposabiających jako jego rodziców".

Wobec tego należy stwierdzić, że polskie prawo zezwala jedynie na nadanie dziecku, na wniosek przysposabiającego, nazwiska dwuczłonowego składającego się z nazwisk ojczyma i dziecka. Stać się tak może tylko po wyrażeniu przez dziecko zgody i tylko wówczas, gdy ma ono ukończone 13 lat. W omawianym przypadku nie jest to rozwiązanie satysfakcjonujące ani dla dziecka, ani dla rodziców.

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy stanowisko ustawodawcy w tym zakresie nie narusza zasady dobra dziecka, tajemnicy przysposobienia, a nawet nie dyskryminuje osoby, która ma 13 lat i nie chce zmienić swojego nazwiska z uwagi na przywiązanie do niego, należy przedstawić:

– problematykę nazwisk w rodzinie, z uwzględnieniem kontekstu emocjonalnego, który łączy się z posiadaniem nazwiska i jego ewentualną zmianą,
– kwestię samego przysposobienia i jego skutków prawnych, mających na celu odtworzenie w stosunkach między przysposabianym a przysposabiającym relacji rodzic – dziecko, w tym przepisów o nazwisku, których zasadniczym celem jest ukrycie faktu przysposobienia również w celu poszanowania dobra dziecka,
– problem uczestnictwa małoletniego po 13. roku życia w decyzjach dotyczących jego nazwiska w rozmaitych sytuacjach prawnorodzinnych.

Piotr Kasprzyk w swoim opracowaniu pt. *Zmiana imion i nazwisk w prawie polskim* doliczył się dziesięciu sytuacji wynikających z k.r.o., które są związane z nazwiskiem dziecka (Kasprzyk, 2016, s. 63). W tym artykule uwagę skierowano na te z nich, które wiążą się z koniecznością wyrażenia zgody przez dziecko na zmianę jego nazwiska, tak aby ostatecznie, na podstawie standardów z zakresu ochrony praw człowieka, sformułować ewentualne wnioski *de lege ferenda*.

Nazwisko

Rozważania na ten temat warto rozpocząć od odpowiedzi na pytanie, czy wspólne rodzinne nazwisko jest wartością uzasadniającą takie konstruowanie przepisów, aby członkowie grupy rodzinnej nazywali się tak samo. Ponadto należy ustalić, czy prawo do posiadania (zatrzymania) niezmienionego nazwiska, nawet przy zmianie stanu cywilnego, może zasługiwać na ochronę prawną.

Niewątpliwe jest to, że wspólne nazwisko rodziny jest wartością samą w sobie. Bardzo często zapoczątkowanie nowej rodziny lub wejście do dotąd obcej łączy się z tym, że osoby zaczynają nosić to samo nazwisko. To z kolei jest przejawem wspólnoty rodzinnej, odróżniającej ją na zewnątrz. Nazwisko – obok imienia – jest istotnym elementem służącym ustaleniu tożsamości człowieka. Pełni ono dwie podstawowe funkcje: wyróżnienie osoby w kontaktach prywatnych oraz urzędowe oznaczenie jej w społeczeństwie (Czajkowska, 2007, s. 36). Nazwisko niewątpliwie wskazuje na rodowód, umiejscawia jednostkę w danych kręgach rodzinnych i pełni funkcję identyfikującą. Jest więc ono określeniem osoby, całego rodu czy rodziny i ściśle wiąże się z tradycją, zwyczajem, więzami rodzinnymi, odróżnieniem od innych i koniecznością stałego określania człowieka. „Jest bowiem zewnętrznym wskaźnikiem bliskości i wspólnoty rodzinnej i identyfikuje człowieka jako członka danej rodziny[,] odróżniając go od obcych" (Kaleta,

1998, s. 158). Nikogo nie trzeba przekonywać, jak ważne jest utożsamianie się poszczególnych członków z rodziną noszącą wspólne nazwisko. Zofia Kaleta w swojej publikacji pt. *Nazwisko w kulturze polskiej* udowadnia, że było ono uznawane za wartość zanim jeszcze objęto je ochroną prawną i uwzględniono w przepisach. Autorka wskazuje na to, że nazwisko pojmuje się jako świadectwo pochodzenia ze wspólnego rodu. Ponadto jest ono obecnie instytucją związaną z prawem stanowionym i niekwestionowaną wartością dla każdego człowieka. To dobro, którego znaczenie może być podwójne: „Jako wyraz, który symbolizuje osobę[,] jest przede wszystkim użytkowym dobrem każdego z nas. Każdy posiada nazwisko i używa go i chociaż je posiadamy i go używamy[,] nie należy ono do dóbr materialnych[,] lecz duchowych i stąd wypływa drugie rozumienie nazwiska jako dobra, czyli wartości duchowej człowieka, moralnej[,] a także estetycznej (Kaleta, 1998, s. 159). Z tych przyczyn zmiana nazwiska po wielu latach jego używania w pewnych sytuacjach może być niekorzystna i trudna. Józef Litwin wskazywał na przepisy zawarte w *Ustawie o zmianie imienia i nazwiska*, która wprowadza regułę stabilizacji imion i nazwisk. „Oznacza to, że – co do zasady – imię i nazwisko są trwałymi atrybutami człowieka przypisanymi mu prawnie przez zarejestrowanie w aktach stanu cywilnego" (Litwin, 1961, s. 72). Jak zauważył Wojewódzki Sąd Administracyjny w Gdańsku, względna stabilizacja imion i nazwisk jest wartością prawnie chronioną (Wyrok WSA w Gdańsku z 27.10.2016 r. III SA/Gd 651/16). Natomiast WSA w Łodzi stwierdził, że „trwałość i stabilizację nazwiska jako element identyfikujący osobę należy relatywizować do szczególnych okoliczności uzasadniających zmianę nazwiska, nie zaś oceniać jako wartość samą w sobie" (Wyrok WSA w Łodzi z 21.10.2015 r. III SA/Łódź 679/15). Do tego założenia odnosi się P. Kasprzyk i wyjaśnia, że zmiana imienia i nazwiska, chociaż w pewnym stopniu narusza zasadę stabilizacji nazwisk, skądinąd ważną dla porządku publicznego, została dopuszczona w prawie ze względu na interes jednostki. Istnieją od tej zasady odstępstwa, np. w postaci zmiany imienia i nazwiska, która może nastąpić w myśl przepisów k.r.o., czy też „właściwej" zmiany imienia i nazwiska w trybie ustawy o zmianie imion i nazwisk (Kasprzyk, 2016, s. 53).

Nazwisko jest uwikłane w ocenę i wartościowanie każdego z nas, gdyż reprezentuje ono człowieka na zewnątrz. Jak podkreśla Z. Kaleta, nazwisko jest dla każdego z nas szczególnie ważne. Autorka porównuje je do ocen i opinii wyrażanych przez innych ludzi, ponieważ dotyczy ono sfery emocjonalno-psychicznej, a więc wiąże się z osobistymi przeżyciami człowieka (Kaleta, 1998, ss. 165-167). Ranga i funkcje pełnione przez nazwisko sprawiają, że prawodawca uznaje je za doniosłą kategorię prawną. Czyni tak w interesie publicznym, ale także w interesie jednostki: w dobie częstego identyfikowania człowieka przy pomocy zbioru cyfr (np. PESEL, NIP) nazwisko pozostaje nadal najważniejszym wyróżnikiem (Łakoma, 2008, s. 77).

Naczelny Sąd Administracyjny w wyroku z 21 czerwca 1982 roku zauważył, że „niedopuszczalne jest sprowadzanie przez organy administracji nazwiska do funkcji

ewidencyjnej, w oderwaniu od więzi rodowych, honoru i poczucia wartości wszystkiego tego, co jest pielęgnowane w odczuciach indywidualnych i w rodzinie" (Wyrok NSA z 21.06.1982 r., II SA 699/82). Również Z. Kaleta zauważa, że współcześnie, w czasach rozwoju naukowego oraz technicznego, wartości moralne człowieka są niezwykle ważne. Wskazuje też na znaczenie aspektów duchowych i intelektualnych, które podlegają ocenie jako cechy osobowościowe człowieka. Stwierdza także, że nazwisko jest przedmiotem dumy, a czasem nawet traktowane jako szczególna sfera własności i świętości (Kaleta, 1998, ss. 165-167). Argumentacja autorki przekonuje, że nazwisko jest częścią tego, co prawnicy nazwaliby dobrem osobistym człowieka czy prawem do tożsamości. Z tego powodu ochrona jego trwałości powinna być gwarantowana. Stanowisko to potwierdza NSA, który wskazuje, że trwałość nazwiska jest niezbędnym składnikiem szerszego porządku prawnego i społecznego (Uzasadnienie do wyroku NSA z 9.07.1993 r. S.A./Wr 605/93; ONSA, 1994, nr 3, poz. 110).

Za koniecznością poszanowania prawa do tożsamości między innymi przemawiają regulacje zawarte w *Konwencji o Prawach Dziecka*, zwłaszcza te zawarte w art. 8, zgodnie z którym państwa-strony „podejmują działania mające na celu poszanowanie praw dziecka do zachowania jego tożsamości, w tym: obywatelstwa, nazwiska, stosunków rodzinnych zgodnych z prawem, z wyłączeniem bezprawnych ingerencji […]. Państwa-strony zobowiązane zostały do podjęcia działań mających na celu poszanowanie prawa dziecka do zachowania jego tożsamości, w tym obywatelstwa, nazwiska i stosunków rodzinnych, zgodnych z prawem, z wyłączeniem bezprawnych ingerencji […]" (*Konwencja Praw Dziecka*, art. 8).

Zaprezentowane argumenty dowodzą tego, że człowiek utożsamia się ze swoim nazwiskiem w bardzo wielu aspektach. Ewentualna zmiana może być podyktowana tylko ważnymi względami i zdecydowanie powinna zależeć od z woli jednostki, której dotyczy. W szczególności powinno to mieć miejsce przypadku osób, które ukończyły 13 lat.

Prawo 13-latka do wyrażenia zgody na zmianę jego nazwiska

Rozważania dotyczące prawa 13-latka do decydowania o modyfikacji nazwiska czy też wyrażania przez niego zgody na zmianę nazwiska należy poprzedzić analizą dotyczącą standardów z zakresu ochrony praw człowieka. Obejmują one możliwość wyrażania przez dziecko woli i własnych poglądów w rozmaitych sprawach jego dotyczących i zobowiązują dorosłych do przyjmowania ich z należytą powagą, stosownie do wieku dziecka oraz jego dojrzałości. Wspomniana *Konwencja praw dziecka* w art. 12 zawiera prawo, które mówi, że dziecko jest zdolne do kształtowania własnych poglądów i może swobodnie je wyrażać. W tym celu powinno ono mieć zapewnioną możli-

wość wypowiadania się w każdym postępowaniu sądowym i administracyjnym, które go dotyczy, bezpośrednio lub za pośrednictwem przedstawiciela bądź odpowiedniego organu, zgodnie z zasadami proceduralnymi prawa wewnętrznego (*Konwencja Praw Dziecka*).

Europejska konwencja o wykonywaniu praw dzieci w art. 3 gwarantuje, że dziecku, które według prawa wewnętrznego uznaje się za mające wystarczające rozeznanie, w dotyczącym go postępowaniu przed organem sądowym powinno się przyznać i samo może żądać prawa do otrzymywania wszystkich istotnych informacji, do pytania go o zdanie i do wyrażania swojego stanowiska, do powiadamiania go o ewentualnych skutkach jego stanowiska oraz o ewentualnych skutkach każdej decyzji. Należy zauważyć, że ta sama *Konwencja* w art. 6 obliguje, że w postępowaniach dotyczących dzieci organ sądowy przed podjęciem decyzji powinien: „upewnić się, czy dziecko otrzymało wszystkie istotne informacje; w stosownych przypadkach, jeżeli to konieczne, nieformalnie zasięgnąć opinii samego dziecka, osobiście albo za pośrednictwem innych osób lub instytucji, w sposób odpowiedni do rozeznania dziecka, chyba że byłoby to oczywiście sprzeczne z jego dobrem; umożliwić dziecku przedstawienie jego stanowiska; przykładać należytą wagę do stanowiska wyrażonego przez dziecko" (*Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci*, art. 3, art. 6).

Karta praw podstawowych Unii Europejskiej w art. 24 dotyczącym praw dziecka, należącym do jej tytułu III *Równość*, stwierdza, że dzieci mają prawo do takiej ochrony i opieki, jaka jest konieczna dla ich dobra. Mogą one swobodnie wyrażać swoje poglądy, które bierze się pod uwagę w sprawach ich dotyczących, stosownie do ich wieku i stopnia dojrzałości (*Karta praw podstawowych UE*, art. 24 ust. 1). Zgodnie z ust. 2 tego przepisu, we wszystkich działaniach dotyczących dzieci, zarówno podejmowanych przez władze publiczne, jak i instytucje prywatne, należy przede wszystkim uwzględnić najlepszy interes dziecka. Natomiast art. 6 ust. 2 nakazuje uwzględniać stanowisko małoletniego w stopniu zależnym od jego wieku i dojrzałości psychicznej.

Te przepisy, obszernie przywołane, koncentrują się na wytycznej dotyczącej uważnego wysłuchiwania dziecka i wskazują zasadniczo na dwa standardy związane z poszanowaniem jego prawa w zakresie wyrażania przez nie stanowiska w sprawach jego dotyczących, a mianowicie: jego wiek i stopień dojrzałości.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 72 ust. 3, stanowi o tym, że w toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka (*Konstytucja RP*). Ponadto zgodnie z art. 48 ust. 1 zdanie drugie *Konstytucji* zobowiązuje, że wychowanie powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania. Konstytucyjna regulacja znajduje swoje odzwierciedlenie w prawie cywilnym, w *Kodeksie postępowania cywilnego* (dalej: k.p.c.) w art. 216^1 § 1. Sąd w sprawach dotyczących osoby małoletniej wysłu-

cha jej, jeżeli jej rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości na to pozwolą. Wysłuchanie odbywa się poza salą posiedzeń sądowych. Zgodnie z § 2 tego artykułu sąd stosownie do okoliczności, rozwoju umysłowego, stanu zdrowia i stopnia dojrzałości dziecka uwzględni jego zdanie i rozsądne życzenia. Ponadto art. 576 § 2 k.p.c. nakłada na sąd obowiązek wysłuchania dziecka w sprawach dotyczących jego osoby lub majątku, jeżeli jego rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości na to pozwalają, z uwzględnieniem w miarę możliwości jego rozsądnych życzeń.

Prezentacja tych standardów uprawnia do tego, aby w tym miejscu sprawdzić, jak respektuje się wolę dziecka w przypadku wyboru nazwiska dla niego lub ewentualnej zmiany, szczególnie gdy chodzi o osobę, która ukończyła 13 lat.

W kwestii wyboru nazwiska dla dziecka ustawodawca zostawił rodzicom swobodę w przypadku dzieci pochodzących z małżeństwa. Rodzice mogą wybrać: nadać nazwisko jednego z rodziców lub dowolnie połączyć oba (art. 88 k.r.o.). Z kolei – według art. 88 § 2 k.r.o. – jeżeli małżonkowie nie złożyli zgodnych oświadczeń w tej sprawie, *ex lege* dziecko nosi nazwisko składające się z nazwiska matki i nazwiska ojca dołączonego do niego. Na podstawie art. 88 § 3 k.r.o. przy sporządzaniu aktu urodzenia pierwszego wspólnego dziecka małżonkowie mogą złożyć przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego zgodne oświadczenia o zmianie wskazanego przez nich nazwiska dziecka albo zgodne oświadczenia w sprawie nazwiska dziecka, jeżeli nie zostało ono przez nich wskazane (a zatem mogą złożyć oświadczenia, których dotychczas nie składali). Artykuł 88 § 4 k.r.o. *in fine* stanowi, że do zmiany nazwiska dziecka, którego rodzice zawarli małżeństwo po ukończeniu przez dziecko 13 lat, jest potrzebna jego zgoda. Skoro chodzi tu o zgodę osobistą dziecka, dlatego nie może jej złożyć jego przedstawiciel ustawowy (por. Ignatowicz, 2012, s. 847). Zgody tej nie można zastąpić np. orzeczeniem sądu opiekuńczego. Jeżeli dziecko się nie zgadza, zachowuje dotychczasowe nazwisko. W szczególnym przypadku, kiedy rodzicie zawrą związek małżeński po urodzeniu dziecka, na zmianę nazwiska dziecko musi wyrazić zgodę, jeśli ukończyło 13 lat (k.r.o. 88 § 4 zd. 2). Jak zauważył Krzysztof Pietrzykowski w komentarzu do tego przepisu – jego funkcja polega na uwzględnieniu stanowiska dziecka, które osiągnęło określony wiek (Pietrzykowski, 2020). Podobnie w k.r.o. została uregulowana ta kwestia w stosunku dzieci urodzonych poza małżeństwem.

W przypadku uznania dziecka wiążące w kwestii nazwiska są oświadczenia rodziców w tej sprawie. Mogą oni dowolnie kształtować jego nazwisko ze swoich: nadać nazwisko jednego z rodziców czy też powstałe z połączenia ich nazwisk (art. 89 § 1 k.r.o.). Zgodnie z ostatnim zdaniem tego paragrafu do zmiany nazwiska dziecka, które w chwili uznania już ukończyło 13 lat, jest potrzebna jego zgoda. W przypadku sądowego ustalenia ojcostwa w wyroku ustalającym ojcostwo sąd podczas nadawania dziecku nazwiska kieruje się jego dobrem. Jednak jeżeli dziecko ukończyło 13 lat, do zmiany nazwiska jest potrzebna jego zgoda (art. 89 § 2 k.r.o.).

Ustawodawca stopniowo zmieniał przepisy dotyczące nazwiska rodziny i rozszerzał je tak, aby objąć tym szyldem wszystkich faktycznych jej członków. Tak właśnie uczynił poprzez regulację z art. 90 § 1 k.r.o. (w brzmieniu nadanym przez *Ustawę z 6.11.2008 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw*, Dz.U. nr 220, poz. 1431), który stanowi, że: „jeżeli matka małoletniego dziecka zawarła małżeństwo z mężczyzną, który nie jest ojcem tego dziecka, małżonkowie mogą złożyć przed kierownikiem urzędu stanu cywilnego lub przed konsulem zgodne oświadczenia, że dziecko będzie nosiło takie samo nazwisko, jakie zgodnie z art. 88 k.r.o. nosi albo nosiłoby ich wspólne dziecko. Do zmiany nazwiska dziecka, które ukończyło trzynaście lat, jest potrzebna jego zgoda".

Warto chyba w tym miejscu wspomnieć o możliwości zmiany nazwiska zgodnie z *Ustawą o zmianie imienia i nazwiska*, która w art. 8 stanowi o tym, że „zmiana nazwiska obojga rodziców rozciąga się na małoletnie dzieci i na dzieci, które zrodzą się z tego małżeństwa. Zmiana nazwiska lub nazwiska rodowego jednego z rodziców rozciąga się na małoletnie dzieci i na dzieci, które pochodzą od tych samych rodziców, pod warunkiem że drugi z rodziców wyraził na to zgodę, chyba że nie ma on pełnej zdolności do czynności prawnych lub jest pozbawiony władzy rodzicielskiej albo nie żyje. Jeżeli w chwili zmiany nazwiska dziecko ukończyło 13 lat, do zmiany nazwiska dziecka jest potrzebne także wyrażenie zgody przez dziecko". Jak widać, również w tym przypadku ustawodawca dostrzega konieczność uwzględnienia woli dziecka. Jeśli nie wyrazi ono tej zgody, będzie nosiło inne nazwisko niż rodzice.

W kwestii nazwiska dziecka przysposabianego przez ojczyma lub macochę ustawodawca uregulował tę kwestię w cytowanym wcześniej art. 122 k.r.o., z którego treści wynika, że dziecko nie może zachować swojego nazwiska sprzed przysposobienia. Może tylko „żądać" połączenia jego nazwiska z nazwiskiem adoptującego lub przyjąć nazwisko przysposabiającego. Wydaje się więc, że żądanie, o którym mowa w art. 122 § 2 k.r.o., może zgłosić osobiście tylko osoba, która ma zdolność do podejmowania czynności w postępowaniu jej dotyczącym, a więc taka, która ukończyła 13 lat (art. 573 § 1 k.p.c. w zw. z art. 17 k.c.). Osoba taka powinna być też przez sąd pouczona o treści art. 122 § 2 k.r.o.

W tym miejscu należy zadać pytanie, dlaczego 13-latek ma prawo nie wyrazić zgody na nadanie mu nazwiska biologicznego rodzica w przypadku uznania ojcostwa i sądowego ustalania ojcostwa, skoro w obu tych przypadkach chodzi o rodowe nazwisko biologicznego rodzica. Co więcej, ma prawo nie zgodzić się na zmianę nazwiska, gdy jego rodzice biologiczni zawierają związek małżeński po jego urodzeniu i wybierają nazwisko dla dzieci pochodzących z tego małżeństwa. Ponadto ma prawo odmowy przyjęcia nazwiska męża lub żony swojego rodzica, a nie ma już tego prawa w przypadku przysposobienia, również przez ojczyma lub macochę.

Przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, dlaczego ustawodawca tak postanowił, w pierwszej kolejności nasuwa się refleksja o tym, że taka regulacja wynika z zasad związanych z całą instytucją przysposobienia i pewną funkcją nazwiska jako szyldu dla nowej rodziny, o czym wspomniałam w części opracowania dotyczącej nazwisk. Jednak ta argumentacja w tym przypadku nie przekonuje. Całość przepisów dotyczących nazwiska wynikających i z k.r.o., i z praw o aktach stanu cywilnego (Ustawa z 2014 r. *Prawo o aktach stanu cywilnego*) co do zasady ma na celu maksymalne zespolenie dziecka z rodziną, zwłaszcza w przypadku przysposobienia. Nie jest to jednak kwestia, od której nie ma wyjątków, i ustawodawca wobec starszych dzieci (powyżej 13. roku życia) przewiduje możliwość wyrażenia przez nie zgody na zmianę nazwiska na nowe we wskazanych powyżej przypadkach. Nie czyni tak w przypadku dzieci przysposabianych, w tym przysposabianych pasierbów. Wydaje się, że standardy międzynarodowe cytowane w tej części pracy, stanowiące o konieczności wyrażania przez dziecko swojego zdania, nie są w pełni realizowane w tej kwestii. Można nawet stwierdzić, że 13-latkowi ten przepis odebrał prawo do wyrażenia stanowiska w tej sprawie. W literaturze przedmiotu można znaleźć argumenty uzasadniające taką decyzję ustawodawcy odwołujące się do charakteru prawnego przysposobienia oraz tajemnicy przysposobienia.

Przysposobienie i zasada tajemnicy przysposobienia

Instytucja przysposobienia spełnia szereg doniosłych funkcji zarówno w interesie przysposabianego, jak i przysposabiającego. W aspekcie socjologicznym adopcja zapewnia dziecku ciepło rodzinne, troskę i pieczę rodzicielską ze strony osób, które z różnych względów nie mają bądź nie mogą mieć własnych dzieci. Podobne stanowisko zajmuje Marek Andrzejewski, który wywodzi, że współcześnie adopcja ma charakter niemajątkowy i jej nadrzędnym celem jest dobro przysposabianego. Jednocześnie instytucja ta ma również zaspokoić naturalną potrzebę dorosłych posiadania dzieci i opiekowania się nimi (Andrzejewski, 1999, s. 72). Osoby te przez adopcję zaspokajają swój instynkt rodzicielski (Przybyszewska-Szter, 2020, s. 404). W aspekcie prawnym zasadniczym i jedynym celem przysposobienia jest dobro małoletniego dziecka, które ustawodawca szczególnie akcentuje w art. 114 § 1 k.r.o. (Piechocki, 1983, ss. 11-12). W przypadku rodzin rekonstruowanych, nazywanych powszechnie patchworkowymi, nie zawsze zasadniczym celem przysposobienia pasierba przez ojczyma jest zaspokajanie jego instynktu rodzicielskiego. Bardzo często motywacją do takiego aktu jest faktyczna więź wynikająca z długotrwałej uczuciowej relacji łączącej członków tej rodziny. Zawiązuje się ona najpierw z matką, a potem z dzieckiem. Wydaje się, że przysposobienie przez ojczyma to raczej prawne usankcjonowanie

stanu faktycznego, w którym mąż matki od lat pełni rolę ojca dziecka, choć nie ma ku temu prawnych podstaw. Z tego powodu bardzo często takie rodziny są postrzegane w środowisku, w którym żyją, jako pełne, chociaż ojczyma i pasierba nie łączą więzy krwi ani nazwisko. Wydaje się, że w codziennym życiu nie jest to istotne, przykładowo dzieci z klasy pasierba nie dociekają, jak jego „tata" ma na nazwisko. Natomiast na pewno zwrócą uwagę zmianę nazwiska kolegi, zwłaszcza kiedy jest on nastolatkiem. Również z tego powodu można zaryzykować stwierdzenie, że przysposobienie pasierba przez ojczyma niejako wyłamuje się w tym obszarze z kanonu myślenia o przysposobieniu według zasad ugruntowanych od dawna. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy dotyczy dzieci starszych, które od lat wychowują się w takiej rodzinie. W tym miejscu można zadać pytanie, dlaczego matka i jej mąż nie zdecydowali się wcześniej na wszczęcie procedury adopcyjnej. Okoliczności powodujące taką zwłokę mogą być bardzo różne, jako przykład można podać przewlekłość sprawy o pozbawienie praw rodzicielskich biologicznego ojca, która powoduje, że nie można wszcząć postępowania o przysposobienie. W takiej sytuacji mija czas, dziecko dorasta z nazwiskiem naturalnego rodzica, z każdym rokiem jest bardziej identyfikowalne jako osoba o tym nazwisku. Dziecko wiąże się z nim pomimo braku lub złych relacji z rodzicem, od którego ono pochodzi. Zmiana na nowe, tak jak proponuje ustawodawca, czyli na nazwisko przysposabiającego, czy też będące połączeniem nazwisk dziecka i męża matki, jest kompromisem satysfakcjonującym tylko część osób znajdujących się w takiej sytuacji.

Szerokie analizy w tym zakresie prowadziła Elżbieta Holewińska-Łapińska, która zauważyła, że sąd nie powinien podejmować tej decyzji bez uprzedniego wysłuchania zainteresowanych, ale uwzględnić stanowiska stron w kwestii wyboru członów nazwisk, które wejdą w skład nazwiska złożonego. Zaważyła też, że łączone nazwisko przysposobionego odróżnia go od rodziny adopcyjnej, ujawnia przynależność do rodziny naturalnej i tym samym nie sprzyja jego pełnej integracji z nową rodziną. Autorka słusznie spostrzegła również, że „złożone nazwisko może mieć dla przysposobionego istotne znaczenie – zwłaszcza wtedy, gdy z uwagi na swój wiek, od dłuższego czasu, w sposób świadomy, używał swego nazwiska, pod tym nazwiskiem uzyskiwał różne umiejętności udokumentowane świadectwami i dyplomami, odnosił sukcesy sportowe, plastyczne itp." (Holewińska-Łapińska, 2011, ss. 650-651). Ta refleksja zasługuje na pełną aprobatę, choć wcześniejsza argumentacja może przekonywać do tego, że również z powodów wskazanych przez E. Holewińską-Łapińską należałoby umożliwić dziecku pozostanie przy jego poprzednim nazwisku, bez konieczności zmiany lub łączenia nazwisk. Stanowisko to można poprzeć argumentami dotyczącymi tajemnicy przysposobienia.

W odniesieniu do polskich uregulowań w tym zakresie pojęcie to funkcjonuje głównie na gruncie judykatury i piśmiennictwa. W k.r.o. zwrot taki nie występuje, nie

jest więc to pojęcie ustawowe (Gajda, 2012, ss. 26-28). Zasada tajemnicy przysposobienia doczekała się jednak wielu opracowań, dlatego bez wchodzenia w szczegóły, należy odnotować, że jej celem jest maksymalne ukrycie faktu przysposobienia. Posuwa się ona do tego stopnia, że niejednokrotnie zmienia się akt urodzenia dziecka po to, aby ukryć jego biologiczne pochodzenie i fakt przysposobienia. Jak zauważył SN w uchwale z 30 listopada 1994 r., „jednym z podstawowych założeń nowoczesnej regulacji adopcji jest zasada tajemnicy tego zdarzenia. Polega ona na ukryciu faktu, że przysposabiający nie jest naturalnym rodzicem przysposobionego[,] zarówno przed otoczeniem, jak i jego rodzicami naturalnymi (Uchwała SN z 30.11.1994 r. III CZP 99/94). W przypadku dziecka powyżej 13. roku życia fakt ten wygląda zupełnie inaczej i niejako odwraca tę zasadę do góry nogami: zastosowanie tego przepisu powoduje bowiem, że przysposobienie zostanie ujawnione poprzez dodanie do nazwiska dziecka nazwiska przysposabiającego.

Wyobraźmy sobie szkolną ściankę, na której wiszą dyplomy ucznia Macieja H. do roku 2020, a od roku 2021 już Macieja H.-R. Tak samo ten fakt będzie ujawniony na listach obecności, świadectwach itd. Wydaje się, że dla części młodych ludzi taka zmiana może być trudna do zaakceptowania, a także prowadzić do zbędnych dociekań ze strony rówieśników i niepotrzebnego dyskomfortu nastolatka, o którego dobro w tym przysposobieniu miało chodzić.

Dobro dziecka stanowi przecież główną wytyczną stosowania wykładni przepisów prawa rodzinnego w kwestii wykonywania władzy rodzicielskiej, kontaktów rodzica z dzieckiem, ustanowienia pieczy zastępczej, zarządu jego majątkiem, jak również jego przysposobienia. Unormowania dotyczące instytucji przysposobienia zawarte są także w dokumentach międzynarodowych: w *Konwencji o prawach dziecka* z 1989 roku, *Europejskiej konwencji o przysposobieniu dzieci* z 1967 roku oraz *Konwencji o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia międzynarodowego* z 1993 roku. Zgodnie z tymi dokumentami celem adopcji powinno być dobro dziecka. *Konwencja o prawach dziecka* wymaga, aby nawiązanie stosunku przysposobienia następowało „z upoważnienia kompetentnych władz", po wnikliwym zbadaniu prawnorodzinnej sytuacji osób starających się o adopcję. Ponadto w literaturze podkreśla się, że przysposobienie nie jest wyłącznie prywatną sprawą osób bezpośrednio zainteresowanych i ze względu na dobro dziecka podlega stosownej kontroli (Panowicz-Lipska, 1999, s. 207). Na konieczność brania pod uwagę dobra dziecka wskazują wytyczne w sprawie wymiaru sprawiedliwości przyjaznego dziecku przyjęte 17 listopada 2010 roku przez Komitet Ministrów Rady Europy. W myśl tej zasady we wszystkich sprawach dotyczących dziecka najważniejsze jest jego dobro. Należy dokładnie, kompleksowo i interdyscyplinarnie ocenić jego sytuację, brać pod uwagę jego poglądy i opinie, przestrzegać w szczególności jego praw do godności, wolności i równego traktowania, a także uwzględnić wszystkie jego interesy prawne, społeczne

i ekonomiczne. Dobro to należy tak wyważyć, aby pogodzić ewentualne sprzeczne interesy (Mazowiecka, 2016, s. 211).

Trzeba zauważyć, że chociaż nie ma ustawowej definicji dobra dziecka, za Jackiem Ignaczewskim należy wskazać, że to dobro koresponduje z pojęciem nadrzędnego interesu dziecka, rekonstruowanym na podstawie przepisów *Konwencji o prawach dziecka* z 20 listopada 1989 roku (Ignaczewski, 2015, ss. 62-63).

W uchwale z dnia 12 czerwca 1992 roku SN wskazał, że stosowanie norm prawnych przez organy sądowe musi uwzględniać preferencyjne traktowanie dobra dziecka (Uchwała SN – Izba Cywilna z dnia 12.06.1992 r., sygn. III CZP 48/92). Pojęcie „dobro dziecka" w rozumieniu przepisów prawa rodzinnego najpełniej zdefiniowała Wanda Stojanowska, która przyjęła, że oznacza ono kompleks wartości o charakterze niematerialnym i materialnym, niezbędnych do zapewnienia prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego dziecka oraz do należytego przygotowania go do pracy odpowiednio do jego uzdolnień. Przy czym wartości te są zdeterminowane przez wiele różnych czynników, których struktura zależy od treści stosowanej normy prawnej i od konkretnej, obecnej sytuacji dziecka. Należy założyć zbieżność tak pojętego dobra dziecka z interesem społecznym (Stojanowska, 1999, s. 98). Wydaje się, że ta definicja bardzo trafnie formułuje konieczność odwoływania się przy kształtowaniu przepisów do szeregu czynników mających wpływ na sytuację małego człowieka. W tym wypadku argumentacja przedstawiona w opracowaniu wskazuje na to, że dobro dziecka powinno zostać zrealizowane poprzez umożliwienie mu zachowania nazwiska zgodnie z jego wolą i oczekiwaniami.

Wnioski

W opracowaniu zostały przestawione powody, które mogłyby uzasadniać *wniosek de lege ferenda* o tym, że nastolatek, który ukończył 13. rok życia, powinien mieć prawo do decyzji o zatrzymaniu swojego dotychczasowego nazwiska w sytuacji jego przysposobienia przez ojczyma lub macochę. Przedstawiono argumenty za tym, że nazwisko jest częścią tożsamości człowieka i jego zmiany dokonuje się (co do zasady) z woli osoby, której dotyczy. Ta wola w przypadku 13-latka powinna zostać poszanowana choćby z powodu konwencji międzynarodowych obowiązujących RP, obligujących do uwzględnienia zdania dziecka w sprawach jego dotyczących.

Pozostawienie tej regulacji w istniejącym kształcie może naruszać zasadę dobra dziecka, która jako naczelna, powinna znajdować odzwierciedlenie we wszystkich przepisach dotyczących dziecka i przysposobienia (Ignatowicz, 2012, ss. 983-984).

W opracowaniu udowodniono, że stosowanie obowiązujących przepisów narusza zasadę tajemnicy przysposobienia, stosownie do której fakt, że przysposobiony nie jest naturalnym dzieckiem przysposabiających, nie powinien być ujawniany osobom trzecim.

Wydaje się, że dziecko które przeżyło 13 lat ze swoim nazwiskiem, ma prawo czuć się z nim związanie i oczekiwać w tym względzie ochrony prawnej. Osiągnięcie tego wieku tworzy przeświadczenie, że nastolatek podejmie decyzję o samym przysposobieniu i o nazwisku w pełni świadomie i odpowiedzialnie. Zdaje się przesądzać również analogia do regulacji dotyczących imienia – ustawodawca przewidział możliwość jego zmiany jedynie wtedy, gdy 13-latek wyrazi na to zgodę (art. 122 § 3 k.r.o.).

We wnioskach końcowych trudno nie wrócić do sprawy chłopca, którego historia stała się inspiracją do napisania tego artykułu. Dla niego postulaty *de lege ferenda* już niczego nie zmienią, będzie on w procesie przysposobienia „skazany" na nazwisko przysposabiającego ojczyma. Jego niechęć do zmiany nazwiska w każdej konfiguracji, spośród proponowanych przez ustawodawcę, pozostaje bez znaczenia na gruncie obowiązującego prawa.

Wydaje się, że powodami decyzji chłopca w tej sprawie są niewątpliwie przywiązanie do dotychczasowego nazwiska, ale też chęć ukrycia faktu przysposobienia (zachowania go w tajemnicy). Nie ma to związku jego z chęcią bycia przysposobionym, poczuciem bezpieczeństwa oraz faktem, że on i jego nowy adopcyjny tata będą mieli względem siebie nowe prawa i obowiązki.

Jak rozwiązać ich problem *de lege lata*? Chyba wyłącznie w trybie ustawy o zmianie imion i nazwisk. Można wskazać „ważny powód" w zmianie nazwiska na to, którego chłopiec używał przez ostatnich 15 lat (z uwzględnieniem również czasu postępowania o przysposobienie). Takie jest bowiem wspólne oczekiwanie tej rodziny. Analiza orzecznictwa sądów administracyjnych w tym zakresie daje nadzieję na to, że może uda się to nazwisko zmienić, o ironio, wyłącznie za zgodą dziecka, które ukończyło 13 lat, bo taki jest wymóg wynikający z ustawy o zmianie imion i nazwisk.

Bibliografia

Andrzejewski, M. (1999). *Prawna ochrona rodziny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Czajkowska, A. (2007). *Zmiana imienia i nazwiska: Geneza, Komentarz, Orzecznictwo, Wzory decyzji*. Warszawa: LexisNexis.

Europejska konwencja o przysposobieniu dzieci z 1967 r. (1967). Dz.U.1999.99.1157.

Europejska konwencja o wykonywaniu praw dziecka. (1996). Dz.U.2000.107.1128.

Gajda, J. (2012). *Tajemnica przysposobienia i jej ochrona w polskim prawie cywilnym*. Przemyśl – Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Prawa i Administracji.

Główny Urząd Statystyczny, Bank Danych Lokalnych. Pobrane 15.10.2021 z: https://bdl.stat.gov.pl/BDL/start9.

Holewińska-Łapińska, E. (2011). Przysposobienie. W: T. Smyczyński (red.), *Prawo Rodzinne i Opiekuńcze: System Prawa Prywatnego* (t. 12, ss.650-651). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Ignaczewski, J. (2010). Komentarz do przepisów KRO regulujących władzę rodzicielską: Dobro dziecka. W: J. Ignaczewski (red.), *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem: Komentarz* (ss. 62-64). Warszawa: C.H. Beck.

Ignatowicz, J. (2012). Rodzice i dzieci: III Nazwisko dziecka, którego rodzice zawarli małżeństwo po jego urodzeniu. W: K. Pietrzykowski (red.), *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz* (ss. 842-853). Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Kaleta, Z. (1998). *Nazwisko w kulturze polskiej*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.

Karta praw podstawowych Unii Europejskiej.(2000). Dz.Urz.UE C 83 z 30.03.2010.

Kasprzyk, P. (2006). Zmiana imion i nazwisk w prawie polskim. *Studia Prawnoustrojowe*, *(6)*, 45-92.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997). Dz.U. 1997.78.483.

Konwencja o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia międzynarodowego z 1993 r. (1993). Dz.U.2000.39.448.

Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, ratyfikowana przez Polskę 19 stycznia 1993 r. (1993). Dz.U.1993.61.284.

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1991) Dz.U.1991.120.526.

Litwin, J. (1961). *Prawo o aktach stanu cywilnego: Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.Łakoma, S. (2008). Rejestracja i zmiana nazwiska. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, *LXX(4)*, 65-77.

Mazowiecka, L. (2016). Wytyczne Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie wymiaru sprawiedliwości przyjaznego dzieciom. *Ius Novum*, *10(3)*, 228-253.

Panowicz-Lipska, J. (1999). Przysposobienie dziecka. W: T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia* (ss. 199-227). Poznań: Wydawnictwo Ars Boni et Aequi.

Piechocki, S. (1983). *Przysposobienie dziecka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Pietrzykowski, K. (2020). Komentarz KRO. Pobrane 15.10.2021 z: https://sip-1legalis-1pl-1ayndzv4908b0.han.uni.opole.pl/.

Przybyszewska-Szter, B. (2020). Przysposobienie – instytucja służąca realizacji prawa dziecka do wychowania w rodzinie. *Studia Prawnoustrojowe*, *50*, 393-411. DOI: 10.31648/sp.6054.

Stojanowska, W. (1999). Dobro dziecka jako instrument wykładni norm konwencji o prawach dziecka oraz prawa polskiego jako dyrektywa jego stosowania. W: T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka – analiza i wykładnia* (ss. 81-111). Poznań: Ars Boni et Aequi.

Uchwała Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 12 czerwca 1992 r., III CZP 48/92.

Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 30 listopada 1994 r., III CZP 99/94.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* [k.r.o.] (1964a). Dz.U.2019.1086.

Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. *Kodeks postepowania cywilnego* (1964b). Dz.U.2018.296.

Ustawa z dnia 28 listopada 2014 r. *Prawo o aktach stanu cywilnego* (2014). t.j. Dz.U.2021.709 z późn. zm.

Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 9 lipca 1993 r., S.A./Wr 605/93 (ONSA 1994, nr 3, poz. 110).

Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 21 czerwca 1982 r., II SA 699/82.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.157.166

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Lidia KATARYŃCZUK-MANIA*

Metoda Petera Hessa. Studium percepcji dźwięku w profilaktyce i terapii rodzinnej

The Peter Hess Method. Study of sound perception in prophylaxis and family therapy

Abstrakt
Wprowadzenie. Mało jeszcze rozpowszechniona w Polsce metoda odprężenia i relaksacji Petera Hessa jest wykorzystywana przez lekarzy, terapeutów, psychoterapeutów, nauczycieli-terapeutów pracujących z osobami z niepełnosprawnością na warsztatach terapii zajęciowej, w ośrodkach pomocy społecznej, hospicjach, szpitalach.
Cel. Celem artykułu jest ukazanie wybranych założeń metody Petera Hessa i możliwości jej wykorzystania w profilaktyce i terapii rodzinnej.
Materiały i metody. W pracy wykorzystano opis indywidualnych przypadków osób korzystających z terapii rodzinnej w Ośrodku Pomocy Społecznej „Arka" w Zielonej Górze.
Wyniki. Z obserwacji wynika, że metoda Petera Hessa stwarza szerokie możliwości profilaktyczno-terapeutyczne w pracy z dorosłymi, z członkami rodzin.

***Słowa kluczowe*:** dźwięk, terapia dźwiękiem według Petera Hessa, misy dźwiękowe

Abstract
Introduction. The method of relaxation by Peter Hess, not particularly popular in Poland, is used by doctors, therapists, psychotherapists, and teacher-therapists working with peo-

* **e-mail: lidia.katarynczuk.mania@gmail.com**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-4934-7465

ple with disabilities in occupational therapy workshops, social welfare centres, hospices, and hospitals.
Objective. The aim of the article is to present selected assumptions of the Peter Hess method and the possibilities of its use in prophylaxis and family therapy.
Materials and methods. The work uses a description of individual cases of people benefiting from family therapy at the "Arka" Social Welfare Centre in Zielona Góra.
Results. The observations show that the Peter Hess method creates wide preventive and therapeutic possibilities in working with adults and family members.

Keywords: sound, sound therapy by Peter Hess, sound bowls

Dźwięk żyje tak, jak każdy z nas:
porusza, rozciąga, zmienia, wycisza, pobudza....
Charles Kingsley

Wprowadzenie – o istocie dźwięku

Już w czasach starożytnych, w dawnych kulturach odkrywano i doceniano moc różnych dźwięków, pielęgnowano pradawne znaczenia i poszerzano zakres zastosowań profilaktycznych i terapeutycznych tonów, skal, interwałów, melodii (Hamel, 1995). Należy podkreślić, że aktualne obserwacje i doświadczenia również wskazują na znaczenie oddziaływań akustycznych, somatosensorycznych. Człowiek przyjmuje świat dźwięków poprzez narząd słuchu, w którym energia fizyczna fal dźwiękowych wyzwala nerwowy proces słuchowego postrzegania, przenikając cały organizm, aktywizując przy tym pośrednio wzrok, ruch, wytwarzając kinetyczne napięcie, oddziałuje na całego człowieka. Dźwięk to zjawisko akustyczne wywołane przez równomierne drgania złożone. Jest podłużną falą, przemieszczającą się w środowisku materialnym z określoną prędkością. Energia fali przemieszczanej w powietrzu powoduje naprzemienne sprężanie i rozprężanie powietrza, co daje odczucie barw dźwięku lub hałasu odbieranego przez układ słuchowy. Wrażenia słuchowe i spostrzeżenia słuchowe należą do podstawowych procesów poznawczych, informujących o charakterystycznych cechach zjawisk dźwiękowych. Wysokość odpowiadająca częstotliwości dźwięku, głośność odpowiadająca natężeniu, czas trwania oraz wielowymiarowe wrażenie barwy dźwięku to baza wrażeń słuchowych. Bodźcami dla nich są fale o różnej częstotliwości i amplitudzie. Spostrzeżenie współbrzmień (harmonii) występuje wtedy, kiedy słuch dokonuje analizy całego kompleksu dźwiękowego (por. Chodkowski 2001, s. 958). Dźwięk głośny, odbierany całym ciałem, odczuwamy negatywnie, czujemy się nim zmęczeni. Hałas zawiera pasmo dźwięków o częstotliwościach poniżej (infradźwięki) i powyżej (ultradźwięki) częstotliwości słyszalnych. Pasmo częstotliwości słyszalnych przez człowieka mieści się w granicach od 16 Hz do 20 kHz. Hałas

jest stresem, dźwięk odprężeniem. Nasz organizm jest rezonansem. Dźwięk istnieje jako wynik ruchu drgającego ciał stałych. Zdaniem Joanny Zwoleńskiej „rytm pór roku, mijających dni, cykl życia i śmierci, pracy i odpoczynku, wzrostu i stagnacji, pobudzenia i wyciszenia sprawił, że towarzyszące temu dźwięki, dynamika, harmonia odnajdywały rezonans w ciele" (Zwoleńska, 2006, s. 202).

Fabien Maman, francuski muzyk i badacz, wraz z Hélène Grimalem, biologiem Narodowego Centrum Badań Naukowych w Paryżu, przeprowadził w latach 80. XX wieku badania w zakresie oddziaływania dźwięków na żywe komórki organizmu. Komórki pod wpływem dźwięku najszybciej rozpadały się przy intonowaniu skali jońskiej głosem ludzkim, a także przy użyciu gongu, któremu towarzyszyły liczne alikwoty wywołujące jednocześnie rezonujące częstotliwości (Maman, 1999, s. 69).

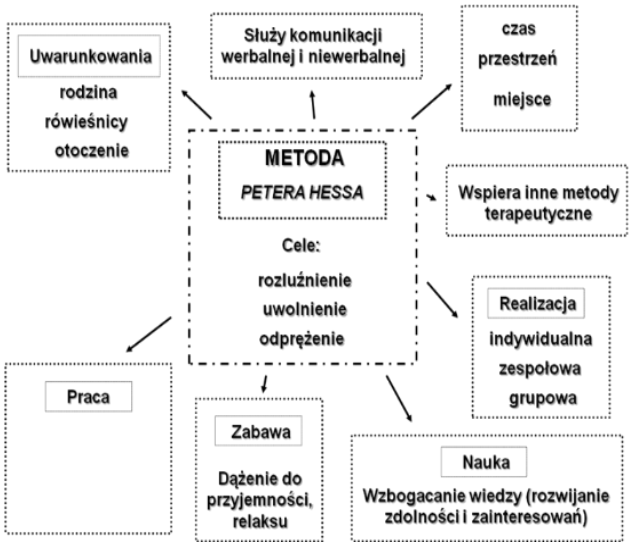
Współcześnie dbanie o dobrostan człowieka, jego dobrą kondycję psychofizyczną, propagowanie ekologicznego stylu życia, szerzenie wiedzy o naturalnych metodach utrzymywania zdrowia jest bardzo cenne. Warto zatem przybliżyć walory profilaktyczno-terapeutyczne metody Petera Hessa nazywanej masażem dźwiękiem.

Metoda Petera Hessa

Peter Hess, fizyk, badacz wpływu dźwięku na organizm człowieka, założyciel Instytutu Terapii Dźwiękiem w Uenzen w Niemczech, wraz z niemieckim etnomuzykologiem Gertem Wegnerem odkryli właściwości mis dźwiękowych – powstała metoda Petera Hessa przystosowana do warunków zachodnich. W Instytucie gromadzi się dokumentację kliniczną i badawczą, współpracuje z naukowcami, pedagogami, lekarzami, terapeutami z międzynarodowych ośrodków. Metodę przeprowadza się zgodnie z wzorcem opracowanym przez Instytut Europäischen Fachverbandes Klang-Massage-Therapie oraz z wytycznymi (por. Hess, 2010). Ze względu na konieczność realizowania jej przez specjalistę z odpowiednimi kwalifikacjami jest mniej przystępna od innych metod przedstawianych w literaturze, jej efekty jednak są znaczące i bardzo korzystne, czego dowodzą badania i doświadczenia (Koller, Hess, 2005; Portalska, Portalski, 2008).

Masaż dźwiękowy wzmacnia organizm, dociera do wszystkich komórek, które pod wpływem wibracji zaczynają produkować limfocyty. Ułatwia komunikację werbalną i niewerbalną, prawidłową percepcję, rozwija zainteresowania, zdolności, kreatywność, upiększa i polepsza przestrzeń życiową człowieka (np. wspólna sesja rodzinna przy dźwiękach), wpływa korzystnie na jakość przeżyć człowieka, uczy pracy, relaksu, zabawy. Dzięki jego wartościom profilaktycznym i terapeutycznym łatwiej człowiekowi „powrócić do samego siebie". Masaż jest stosowany w celu odprężenia, nie jest leczeniem. Może wspomagać jednak inne terapie.

Efekty terapii widoczne są w pracy z osobami z trudnościami życiowymi, z niepełnosprawnościami fizycznymi czy z zaburzeniami psychicznymi.



Schemat 1. Główne cele Metody Petera Hessa: rozluźnienie + uwolnienie = odprężenie. Źródło: Opracowanie własne.

Obserwacje wpływu terapii dźwiękiem na działanie neuronów prowadziła dr n. med. Kwerstin Gommel w Institut für Kommunikation und Gehirnforschung w Stuttgarcie. Badania realizowali prof. dr hab. n. med. Thilo Hintenberger z Kliniki Psychosomatyki Uniwersytetu w Ratyzbonie, prof. dr n. med. Maria Anna Pabst na Uniwersytecie Medycznym w Grazu, a także naukowcy Politechniki Drezdeńskiej czy Politechniki Poznańskiej (Baron, 2020, s. 247). Należy także wymienić doświadczenia Sybille von Pragstein, Jasmin Worseg, dr n. med. Ewy Rossa, dr. n. med. Herberta Seitza (Baron 2020, s. 248). W roku 2006 w Akademii Pomorskiej w Słupsku dr Anetta Jaworska przeprowadziła badanie pt. *Terapia dźwiękiem w polskim więzieniu*.

Charakterystyka instrumentarium dźwiękowego

Podstawowy zestaw terapeutyczny według metody Hessa składa się z trzech mis dźwiękowych. Są nimi: misa sercowa – wykorzystywana do pracy głównie w rejonie górnej części ciała, misa brzuszna – stosowana głównie w rejonie brzucha, pleców, misa stawowa – przeznaczona do terapii nóg i rąk. Misy ustawiane są na ciele osoby, a terapeuta ruchem pałeczki pobudza je do wibracji.

Dźwięki mis ułatwiają synchronizację pracy mózgu w rytmach *alfa* lub *theta* (Majkowski, 1991). Mają działanie kompleksowe i jednocześnie łagodne dla człowieka. Na poziomie fizycznym dźwięki o określonej częstotliwości pobudzają m.in. krążenie płynów ustrojowych, ułatwiają oczyszczanie organizmu, poprawiają jego ukrwienie. Na poziomie psychicznym, emocjonalnym synchronizują pracę półkul mózgowych. Odczuwany jest głęboki relaks, odprężenie.

Fotografia 1. Zestaw mis dźwiękowych. Źródło: Zasoby własne.

Gong jest silnie rezonującym instrumentem, wytwarzającym długie fale wybrzmiewających dźwięków. Misy dźwiękowe, należące do idiofonów, i gongi są wykonane ze stopu brązu z kilkoma innymi metalami. Technologia wykonania mis jest niezwykle skomplikowana i oryginalna. Liczy wiele wieków, a zasługą Petera Hessa jest jej odtworzenie w oryginalnej wersji. Posiadają jedyny na świecie atest terapeutyczny.

Możliwości wykorzystania metody

Metoda odprężenia i relaksacji Petera Hessa jest wykorzystywana przez lekarzy, terapeutów, psychoterapeutów, nauczycieli-terapeutów pracujących z osobami z niepełnosprawnością, pracowników odnowy biologicznej, z rodzinami, w przedszkolach, szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w domach opieki społecznej, warsztatach terapii zajęciowej, ośrodkach pomocy społecznej, w hospicjach, szpitalach.

W praktyce pedagogicznej wykorzystuje się misy, gongi, dzwonki jako ciekawie brzmiące instrumenty w muzykowaniu indywidualnym i zespołowym, w zajęciach z biblioterapii, pedagogiki specjalnej, logopedii, zajęciach umuzykalniających o charakterze profilaktyczno-terapeutycznym (Kataryńczuk-Mania, 2010, s. 234-242; Borzęcka, 2014, s. 151-164; Kronenberger, Musioł, 2014, s. 113-124).

W ramach profilaktyki i terapii można wykorzystywać metodę, proponując między innymi: ćwiczenia oddechowe, fonacyjne, ćwiczenia usprawniające motorykę i kinestezję narządów artykulacyjnych, autokontroli słuchowej, słuchu fonematycznego, rozluźnienia mięśni itp. Zajęcia stwarzają okazję do nawiązywania kontaktów, poszukiwania, odkrywania, porównywania, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, stanami emocjonalnymi, niwelują lęki, ułatwiają komunikację, wzbogacają doświadczenia językowe (wypowiedzi na temat np. samopoczucia), pomagają w koncentracji na dźwiękach i ich cechach, rozwijają pamięć, pozytywnie wpływają na rozwój całego organizmu (Kataryńczuk-Mania, 2006, 2013; Matuszak, 2014).

Wiele korzyści niesie terapia dźwiękiem w pracy, w domach pomocy społecznej, z rodziną, na warsztatach terapii zajęciowej, w przedszkolach i szkołach (z osobami ze spektrum autyzmu, z lekką i głęboką niepełnosprawnością, chorymi na SM). Może pomagać przy dolegliwościach bólowych kręgosłupa, ramion, łopatek, miednicy, serca, krtani. Wspomaga proces leczenia i uśmierzania bólu mięśni, podbrzusza, serca, klatki piersiowej. Jest wykorzystywana w odnowie biologicznej. Masaż dźwiękowy może wspomagać codzienną profilaktykę, relaksować.

Opinie odbiorców na temat wrażeń dźwiękowych. Opis indywidualnych przypadków

Piotr Pułka w artykule *Dźwiękoterapia misami dźwiękowymi i gongami* dzieli się swoimi doświadczeniami badawczymi z wykorzystaniem mis i gongów w połączeniu z ruchowymi technikami muzykoterapeutycznymi. Do oceny oddziaływania wykorzystał on standaryzowany kwestionariusz STAI-x 1, autorską listę przymiotników wzorowaną na technice dyferencjału semantycznego. Badanie pokazało pozytywne efekty terapii (tańców w kręgu i kąpieli w dźwiękach gongu i mis). Procedura badawcza uchwyciła obniżenie napięcia emocjonalnego i podwyższenia nastroju wśród badanych osób (Pułka, 2010).

Badania pilotażowe na temat zastosowania terapii dźwiękiem według założeń metody Petera Hessa przeprowadzono podczas zajęć profilaktyczno-terapeutycznych wśród podopiecznych Ośrodka Pomocy Społecznej „Arka" w Zielonej Górze w listopadzie i grudniu 2020 roku. Odbywały się one regularnie dwa razy w tygodniu po 45 minut, a zapoczątkowało je pierwsze spotkanie z dźwiękiem w grupie liczącej

27 osób (wcześniej przygotowano koce i poduszki). Celem wstępnych badań było sprawdzenie efektywności metody Petera Hessa, ze zwróceniem uwagi na zmiany występujące w samopoczuciu i zachowaniu po krótkim cyklu zajęć.

Na pierwszym spotkaniu omówiono zalety metody, możliwości wykorzystania terapii dźwiękiem i zachęcano do wypowiedzi na temat wrażeń.

Odbiór był przyjemny zarówno dla słuchaczy, jak i prowadzącego. Każdy mógł doświadczyć brzmienia misy stawowej, brzusznej, sercowej. Przedstawiono również dużą misę, która wydaje podobny dźwięk do gongu oraz dzwoneczki alpejskie; wytłumaczono ich przeznaczenie. Spotkanie cieszyło się dużym zainteresowaniem. Uczestniczyła w nim grupa osób będących członkami rodzin, z różnymi problemami życiowymi i społecznymi (m.in. ojcowie i matki uzależni od alkoholu czy bezdomni). Część wypowiedzi dotyczyła obecnego samopoczucia, niektóre osoby przyglądały się uważnie innym, ich zachowaniom i reakcji. W ogólnym odczuciu spotkanie z dźwiękiem sprawiło wszystkim radość. Zaakceptowano także mnie jako terapeutkę wspierającą osoby z trudnościami poprzez wykorzystanie metody i rozmowy terapeutyczne.

Oto kilka przypadków i wypowiedzi na temat zastosowania masażu dźwiękiem.

Przypadek 1. Kobieta w wieku 32 lat
Po przejściach rodzinnych i alkoholowych chętnie poddała się terapii. Podczas pierwszego spotkania narzekała na problemy zdrowotne, opowiadała o przebytych chorobach. Przebieg masażu ułatwił dialog w sprawach odczuć osobistych, na twarzy pojawił się uśmiech i chęć skorzystania z kolejnego spotkania. Każde kolejne spotkanie z dźwiękiem pozwoliło jej na otwarcie się, odreagowanie napięć, nawet niwelowanie niektórych miejsc związanych z bólem w udach. Dało się zauważyć zmiany: mniej narzekała na temat zdrowia, a więcej opowiadała o rodzinie, dawnych czasach i potrzebie pracy nad sobą, m.in. zadbania o czystość włosów, paznokci i ubioru. Pojawiły się nawet deklaracje na temat zmniejszenia liczby wypalanych papierosów. Jej twarz stawała się coraz bardziej uśmiechnięta. Zauważyłam także poprawę jej relacji z innymi osobami w ośrodku. Powiedziała: „Masaż poprawił mi humor i dobrze się po nim czuję..."

Przypadek 2. Stefan, lat 86
Po śmierci żony nie mógł się odnaleźć w rodzinie, w której wychowywał cztery siostry (mówił: „nie było miejsca dla mnie"). W ośrodku zaś spełniał się jako kierowca, którym był kiedyś zawodowo. Chętnie rozmawiał o swoim zainteresowaniu muzyką klasyczną: Wolfgangiem A. Mozartem czy Ludwikiem van Beethovenem. Chce być pomocnym i wspierać podopiecznych w ośrodku, gdyż sam miał wcześniej kłopoty z alkoholem. Odczuwa wielki żal i samotność po stracie ukochanej

żony. Na początku naszych spotkań narzekał na to, że coraz słabiej słyszy. Nasze spotkania z przyjemnymi wibracjami mis sprawiały mu radość. Z chęcią by przy nich zasypiał. Mówił o swoich lękach przed śmiercią, czasami poleciały łzy. Wspólne zajęcia poprawiały samopoczucie i zachęcały do zaangażowania się w codzienne działania ośrodka.

Przypadek 3. Kobieta, lat 54
Po samobójstwie męża zaczęła pić alkohol, załamała się, nie mogła sobie poradzić ze sobą i sytuacją rodzinną. Pierwsze spotkanie rozpoczęła rozmową o swoich chorobach, o zmęczeniu życiem i otoczeniem. Sytuacja zaczęła się zmieniać, gdy spotykałyśmy się częściej. Prosiła o dłuższe masaże dźwiękiem, gdyż pomagały niwelować bóle w okolicach krzyża i barków. Kolejne spotkania sprawiały, że przestała narzekać na stany bólowe. Zamiast nich pojawiły się miłe wspomnienia i potrzeba kontaktów z rodziną. Dzieci usamodzielniły się, więc stwierdziła, że zdecyduje się pozostać w ośrodku, aby pomagać innym potrzebującym. Chętnie rozmawiała o gotowaniu, przygotowywaniu potraw dla społeczności ośrodka. Czuła, że jest doceniana przez mieszkańców i ważna. Jak twierdziła: „Dźwięki sprawiały mi przyjemność i dodawały energii". Zawsze przychodziła pierwsza i prosiła o dłuższe spotkania terapeutyczne. W rozmowach była otwarta na tzw. terapię naturalną: herbatki i zabiegi kosmetyczne.

Przypadek 4. Mirosław, lat 62
W więzieniu spędził 30 lat. Rodzina nie utrzymuje z nim kontaktu. Z wielką radością korzystał z masażu dźwiękiem. Miał trudności w mówieniu (jąkał się). Zaleciłam mu kilka ćwiczeń emisyjnych, które miał wykonywać codziennie. Chętnie rozmawiał o swoich wierszach pisanych od czasu pobytu w więzieniu. Nie ma nikogo. Ośrodek jest jego jedyną ostoją. Spokojny, choć po incydencie powrotu do alkoholu. Wymaga dłuższej terapii i wsparcia innych mieszkańców ośrodka. Dźwięki trzech mis i dużej misy sprawiały mu radość i pobudzały do refleksji na temat podróży w nieznane. Jego postanowienia dotyczyły pewnych osobistych i pisania kolejnych wierszy. Bardzo denerwowało go jąkanie; mówił: „koledzy nie mogą mnie zrozumieć". Świadomie podjął wyzwanie rozpoczęcia ćwiczeń emisyjnych, co potwierdzili jego koledzy. W miarę postępowania terapii zauważyłam u niego obniżenie poziomu lęku i pojawienie się uśmiechu na twarzy.

Zyski terapeutyczne

Dźwięki mis były odbierane pozytywnie. Zauważono zmiany fizjologiczne, takie jak rozluźnienie mięśni, zwolnienie pulsu. Przed terapią pacjenci skarżyli się na bóle krę-

gosłupa, stawów, głowy. Po zabiegach ból ustępował. Zauważono także korzystne zmiany psychiczne: obniżenie poziomu lęku, poprawę samopoczucia, zwiększenie pewność siebie, poprawę pamięci i koncentracji, większy optymizm i wewnętrzny spokój. Zdaniem odbiorców terapia misami jest przyjemnym przeżyciem, działającym na organizm relaksująco. Wśród osób poddających się terapii pojawiły się spostrzeżenia dotyczące wrażenia lekkości, miłego odczuwania drgań poszczególnych tonów w całym organizmie. Przedstawili oni takie opinie, jak: „jest przyjemnie i chętnie bym pospała przy tych dźwiękach"; „na początku masażu poczułem lekkość, później przypływ energii"; „dźwięki kojarzą mi się z kolorami uspokajającymi np.: niebieskim, zielonym, białym, jasnym fioletowym"; „każdy masaż jest dla mnie niepowtarzalnym, miłym przeżyciem"; „po masażu lepiej słyszę"; „mam większy dystans do zdarzeń, odczuwam wewnętrzny spokój"). Wyrazili oni też chęć kontynuowania terapii.

Opisywana metoda może być doskonałym środkiem pomocnym w wyrażaniu uczuć i emocji, a także w kontaktach interpersonalnych i społecznych.

Podsumowanie

Metoda Petera Hessa stwarza szerokie możliwości profilaktyczno-terapeutyczne w pracy z dorosłymi, z członkami rodzin. Oddziaływanie dźwięku korzystnie wpływa na ich potencjał poznawczy, twórczy i społeczny. Metoda ta służy komunikacji, uczy samodyscypliny, poprawnego zachowania matek i ojców, usprawnia zaburzone funkcje, pozwala na różne eksperymenty, improwizacje dźwiękowe. Metoda Petera Hessa, chociaż jeszcze mało popularna w Polsce, może wspomagać inne terapie i podnosić jakość życia człowieka, wzmacniać jego stan psychiczny, zapewniając poczucie bezpieczeństwa oraz umożliwiając edukację.

Bibliografia

Baron, P. (2020). Studium przypadku 7. Wykorzystanie mis dźwiękowych oraz głosu ludzkiego w terapii indywidualnej. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia indywidualna, cz. IV* (ss. 246-249). Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Borzęcka, A. (2014). Terapia dźwiękiem według metody Petera Hessa w pracy z dzieckiem niedosłyszącym – teoria i praktyka. W: J. Skibska (red.), *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego (CAPO) wybrane problemy* (ss. 151-164). Kraków: LIBRON.

Chodkowski, A. (red.) (2001). *Encyklopedia muzyki*. Warszawa: PWN.

Drobner, M. (1993). *Akustyka muzyczna.* Kraków: PWM.

Hamel, P.M. (1995). *Przez muzykę do samego siebie.* Wrocław: SARTORIUS.

Hess, P. (2010). *Ausbildung in der Peter-Hess-Klangmassage: Klangmassage I*. Uenzen: Peter Hess Institut.

Kataryńczuk-Mania, L. (2013). Terapia dźwiękiem – metoda Petera Hessa w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Konteksty Pedagogiczne*, *1*, 113-121. DOI: 10.19265/kp.2013.1.1.44.

Kataryńczuk-Mania, L. (2010). *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Kataryńczuk-Mania, L. (red.) (2006). *Terapia dźwiękiem*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

Koller, Ch., Hess, P. (2005). *Klangmassage nach Peter Hess in der Praxis*. Uenzen: Verlag Peter Hess.

Kronenberger, M., Musioł, M. (2014). Dźwięk w pedagogice – KLIK – Stymulowanie rozwoju sensoryczno-emocjonalnego u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: L. Matuszak (red.), *Dźwięk w pedagogice i terapii* (ss. 113-124). Włocławek: PWSZ.

Majkowski, J. (1991). *Atlas elektroencefalografii*. Warszawa: PZWL.

Maman, F. (1999). *Rola muzyki XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Morpol.

Matuszak, L. (red.) (2014). *Dźwięk w pedagogice i terapii*. Płock: Wydawnictwo PWSZ.

Portalska, H., Portalski, M. (2008). *Klangschalen: Klang Unterstützung der Diagnose, der Therapie und*. Poznań: Prodruk.

Pułka, P. (2010). Dźwiękoterapia misami dźwiękowymi i gongami. *Sztuka leczenia*, *21 (3-4)*. Pobrane z: http://www.sztukaleczenia.pl/pub/2010/3_4/6_PPulka_Dzwiekoterapia.pdf.

Zwoleńska, J. (2006). Ciało jest muzyką. W: L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Terapia dźwiękiem* (ss. 201-208). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.167.177

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Agnieszka ROSZKOWSKA[*]
Justyna TREPKA-STAROSTA[**]

Psychologiczne problemy rodzin dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Psychological problems of families with children on the autism spectrum

Abstrakt
Wprowadzenie. Diagnoza autyzmu jest ogromnym szokiem dla rodziców. Rodzice muszą uporać się z wieloma problemami psychicznymi, ale także materialnymi oraz terapeutycznymi związanymi z zaburzeniami ich dziecka. Zwłaszcza na początku, kiedy oczekują na diagnozę, często nie wiedzą lub też nie dopuszczają do siebie myśli, co będzie z dzieckiem i rodziną. Opieka i wychowanie potomka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wiąże się z ogromnym obciążeniem psychicznym, emocjonalnym oraz materialnym całej rodziny.
Cel. Celem podjętych badań było określenie specyfiki funkcjonowania rodzin, w których u dzieci zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum autyzmu, a zwłaszcza ustalenie czy posiadanie małego dziecka (w wieku 3-6 lat) z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ma istotny

[*] **e-mail: aroszkowska@ath.bielsko.pl**
Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0002-1132-8840

[**] **e-mail: pstar@mp.pl**
Instytut Psychologii, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach, Harcerzy Września 3, 40-659 Katowice, Polska
Faculty of Psychology, Katowice Business University, Harcerzy Września 3, 40-659 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-8267-9605

wpływ na rodziców tych dzieci, głównie na obierane strategie radzenia sobie ze stresem oraz ocenę funkcjonowania rodziny.
Materiały i metody. Skala Oceny Rodziny FACES-IV (*Flexibility and Cohesion Evaluation Scales*) Davida H. Olsona w polskiej adaptacji Andrzeja Margasińskiego (2006, 2013), Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS N. S Endlera, D. A. Parkera w polskie adaptacji Piotra Szczepaniaka, Jana Strelaua, Kazimierza Wrzesińskiego (2012) oraz opracowana metryczka. Metryczka zawierała pytania dotyczące płci, wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania, pracy zawodowej, liczby dzieci, struktury rodziny oraz subiektywnej oceny sytuacji rodzinnej i materialnej.
Wyniki. Przeprowadzone badania zdecydowanie wykazały, że rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu różnią się poziomem ogólnego funkcjonowania, poziomem komunikacji w rodzinie, poziomem zadowolenia z życia rodzinnego, poziomem spójności i elastyczności oraz wybieranymi strategiami radzenia sobie ze stresem.

***Słowa kluczowe**:* rodzina, zaburzenia ze spektrum autyzmu, stres psychologiczny.

Abstract
Introduction. Autism diagnosis can be an enormous shock for the parents. They have to cope, not only with psychological difficulties, but also with financial and therapeutical issues related to their children. Especially while they are waiting for the diagnosis, they usually do not know or deny the thoughts about what happens with their child and their family. The care and the upbringing of autistic children are related with vast mental and emotional strains, and financial issues.
Aim. The research objective was to characterize the specificity of functioning of families with children diagnosed with autism spectrum disorder. The purpose of the research was to determine whether having an autistic child has a significant effect on the parents, especially on their coping mechanisms and assessment of the functioning of the family.
Materials and methods. The Flexibility and Cohesion Evaluation Scales (FACES-IV), Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) and sociodemographic survey were used in this study.
Results. The results of the study show that parents of autistic children differ in general functioning, communication in the family, satisfaction with the family life, levels of flexibility and cohesion, and chosen coping mechanism.

***Keywords*:** autism, parental stress, family.

Wprowadzenie

Zgodnie ze współczesną definicją zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) są grupą złożonych zaburzeń neurorozwojowych charakteryzujących się znacznymi trudnościami w interakcjach społecznych i komunikowaniu się oraz występowaniem ograniczonych, powtarzanych, stereotypowych wzorców zachowania i zainteresowań (Grzegorzewska, Pisula, Borkowska 2016).

Kryteria diagnozowania zaburzeń autyzmu zostały jasno sprecyzowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w DSM-V oraz przez Światową Organi-

zację Zdrowia w klasyfikacji ICD-10. Według ICD-10, oprócz autyzmu dziecięcego, do całościowych zaburzeń rozwojowych należą: autyzm atypowy, Zespół Retta, inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne, zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi, Zespół Aspergera, inne całościowe zaburzenia rozwojowe oraz nieokreślone całościowe zaburzenia rozwojowe i inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne (WHO, 2002).

W obrazie klinicznym całościowych zaburzeń rozwoju – autyzmu dziecięcego, za najsilniej zaznaczające się symptomy choroby uważane są: ograniczona zdolność komunikowania się lub jej brak, nietypowość rozwoju społecznego, sztywne wzorce zachowań, deficyty funkcji wykonawczych, brak elastyczności w zachowaniu dziecka, silna niechęć do zmian. Nadto wiele dzieci ujawnia nadwrażliwość bodźcową, deficyty w zakresie rozumienia stanów umysłu, deficyty funkcji wykonawczych, trudności w zakresie centralnej koherencji, a także problemy motoryczne i zaburzenia zachowania. Powyższe symptomy muszą ujawnić się przed skończeniem przez dziecko 3. roku życia. I co ważne, u każdego dziecka autystycznego zachowania te będą objawiać się w odmienny sposób, a ich natężenie będzie się różnić (Grzegorzewska i in., 2016).

Wciąż nie można wyodrębnić jednoznacznych czynników wpływających na powstanie zaburzenia. Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu jest złożona i wieloczynnikowa. Z całą pewności fundamentalne znaczenia mają dysfunkcje mózgowe, zarówno na poziomie działania neuronów, jak i całych struktur. Nadal jednak nie udało się jednoznacznie ustalić mechanizmów leżących u ich podłoża (Pisula, 2005). Współcześnie uważa się, że za powstanie zaburzenia ze spektrum autyzmu odpowiadają rozregulowane mechanizmy odpowiedzialne za kontrolę procesów wzrostu mózgu we wczesnych latach życia. Ogromny wpływ mają również nieprawidłowości w budowie: układu limbicznego, hipokampa, móżdżku, spoidła wielkiego, jąder podstawy i pnia mózgu. To wskazuje na bardzo szeroki zakres nieprawidłowości neuroanatomicznych i neurofizjologicznych powiązanych z ASD. Wielu rodziców obwinia siebie za posiadanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, upatrując swojej roli w przyczynieniu się do powstania choroby u dziecka.

Warto tutaj wspomnieć o historycznym już fakcie, lecz nadal rzutującym na pogląd ludzi na powstawanie autyzmu. Popularna w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku koncepcja głosiła bowiem, że to rodzice – szczególnie matki – są winne powstawaniu zaburzeń autystycznych u ich dzieci. Zarzucano im chłód emocjonalny, niezdolność do okazywania uczuć, pedanterię, traktowanie dziecka w sposób pozbawiony uczuć oraz skoncentrowanie wyłącznie na karierze zawodowej, z pominięciem dobra dziecka. Takie teorie przyczyniły się do obarczania odpowiedzialnością rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, osądzania ich przez rodzinę, bliskich i znajomych. Zarzucano im, że to właśnie oni zawinili, np. poprzez złe metody

wychowawcze czy wręcz oziębłość wobec dziecka i spowodowali, że dzieci chorują na autyzm. Rodzice często samoistnie obwiniają się więc za to, że ich dziecko ma jakiekolwiek zaburzenie ze spektrum autyzmu, a społeczeństwo dodatkowo nie stwarza im odpowiednich warunków, aby mogli poradzić sobie z psychologicznymi problemami związanymi z posiadaniem dziecka z dysfunkcjami.

Samo rozpoznanie autyzmu jest przełomowym momentem w życiu rodziny, ponieważ staje się czynnikiem zaburzającym obecny układ w rodzinie oraz kompletnie dezorganizuje dotychczasowy styl życia i myślenia. Wielu z rodziców diagnozę traktuje jako swego rodzaju wyrok, który został wydany na całą rodzinę. Prowadzi to do przewartościowania życia i zmian w funkcjonowaniu rodziny, co w konsekwencji może doprowadzić do wzmożonego napięcia i konfliktów między małżonkami. Problemy związane z odmiennym rozwojem dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wymagają od jego rodziców i bliskich adaptacji, której skuteczność jest zależna od specyficznych cech danej rodziny (Suchowirska, Ostaszewski, Bąbel, 2012; Pastor-Cerezuela, Fernández-Andrés, Pérez-Molina i in., 2020). Samo rozpoznanie choroby stawia przed rodzicami szersze wymagania, nakłada na nich większe obowiązki oraz wywołuje konieczność współpracy i obopólnego wsparcia. Po oficjalnej diagnozie, która często stawiana jest dość późno, opiekunowie dzieci z zaburzeniami ze spektrum, przeżywają silne negatywne emocje tj. strach, lęk, rozpacz, złość, żal, poczucie winy, osamotnienia czy nawet wyalienowania. Owe emocje i brak wiedzy na temat choroby często prowadzą do osłabienia więzi między rodzicami, zachwiania emocjonalnego i frustracji (Głowacka, 2010). Silne reakcje emocjonalne opiekunów pogłębia dodatkowo fakt, że większość dzieci dotkniętych autyzmem przy narodzinach wygląda zdrowo i nic nie wskazuje na to, aby mogły wystąpić u nich jakiekolwiek problemy. Istnieją też okresy, w których dzieci te zdają się funkcjonować normalnie i w opinii rodziców mogą spełniać powierzane im zadania, a to z kolei sprawia, że sama diagnoza autyzmu staje się wyjątkowo stresogenna i trudna do zaakceptowania przez rodziców, mają oni nadzieję, że to pomyłka, że trzeba poszukać innego specjalisty (Randall, Parker, 2010; Duca, 2015).

Analizując badania Ewy Pisuli (2012, 2007), Doroty Danielewicz (2007), Małgorzaty Sekułowicz (2013, 2007), Sławomira Cudaka (2008), Sonji Goedeke, Daniela Shepherda, Jasona Landona, Steve'a Taylora (2019) dotyczące funkcjonowania rodziny posiadającej dziecko autystyczne, można zauważyć, iż skupiają się one na przystosowaniu rodziców do nowej sytuacji, rozważając nieuniknione obciążenia występujące przy wychowywaniu dziecka z niepełnosprawnością, ale także potencjalne siły tkwiące w rodzicach tych dzieci i w ich otoczeniu. Obecność niepełnosprawnego dziecka w rodzinie nie jest już traktowana w kategoriach wyłącznie negatywnych, jako źródło chronicznego stresu, ale też w pozytywnych, jako źródło potencjalnej zmiany. Akcentuje się cykliczny przebieg akceptacji dziecka przez rodziców, który

zależny jest od aktualnych trudności i problemów powstających w każdej rodzinie posiadającej dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, a które w każdej rodzinie są inne. Na kanwie takiego myślenia Bernie Siegel połączył koncepcję żałoby oraz chronicznego smutku i opracował teoretyczny model faz zdrowego versus przebiegającego z komplikacjami radzenia sobie z doświadczanym stresem przez rodziców dzieci z autyzmem. Jako pierwszą fazę radzenia sobie ze stresem wymienia opłakiwanie i protest, dla których charakterystyczne jest opłakiwanie straty i poczucie krzywdy. Powikłania pojawiają się wtedy, gdy trwa to zbyt długo lub zaczyna dominować złość w stosunku do partnera, dziecka czy diagnosty. Kolejną fazą jest zaprzeczanie, będące oznaką braku akceptacji dziecka. Trudności powstają, gdy rodzic unika kontaktów ze specjalistami, nie zgadza się na adekwatną do potrzeb dziecka edukację. Jest przekonany, że dziecko wyrośnie z zaburzeń. Jako kolejną fazę radzenia sobie ze stresem B. Siegel przedstawia przepracowanie, które może pojawić się, gdy słabną symptomy chorobowe dziecka a rodzice zaczynają zdawać sobie sprawę, że terapia, jaką podejmują z dzieckiem, może przynieść pozytywne efekty. W tej fazie może wystąpić przekonanie, że dziecko da się wyleczyć, może wystąpić również akceptacja sytuacji, w której dziecku nie da się pomóc, i wówczas towarzyszy temu chroniczny smutek. Smutek towarzyszy myśleniu o przyszłości dziecka, o ty, jak będzie się ona różnić od tej, którą będą mieć jego rówieśnicy. W efekcie jednak dziecko zostaje zaakceptowane (Pisula, 1998). Jak wynika z powyższego, posiadanie dziecka z autyzmem nie musi wiązać się tylko z negatywnymi odczuciami. Może być także pozytywne i wzbogacające. Rodzice tych dzieci mają bowiem odmienne możliwości sprostania sytuacji posiadania i wychowywania dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz w różnym stopniu doświadczają choroby swojego potomka. Po takim przedstawieniu doświadczeń rodziców dzieci z autyzmem, interesujące jest rozpatrywanie ich sytuacji w kategorii stresu rodzicielskiego, który nieodzownie towarzyszy rodzicom od momentu diagnozy zaburzenia ze spektrum autyzmu u ich dziecka, a nawet wcześniej – od chwili, kiedy rodzice zaczynają przypuszczać, że z ich dzieckiem dzieje się coś niedobrego.

Cel badań

W trakcie analizy funkcjonowania rodziny posiadającej dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, niezwykle ciekawym dla opisu sposobu funkcjonowania tychże rodzin stało się sprawdzenie, w jaki sposób rodzice dzieci autystycznych przystosowują się do nowej sytuacji, z uwzględnieniem obciążeń, będących nieuniknionymi w procesie wychowywania dziecka z niepełnosprawnością, ale także potencjalnych sił tkwiących w rodzicach tych dzieci i w ich otoczeniu.

Celem podjętych badań było określenie specyfiki funkcjonowania rodzin, w których u dzieci zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum autyzmu, zwłaszcza określenie czy posiadanie małego dziecka (w wieku 3-6 lat) z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ma istotny wpływ na rodziców, zwłaszcza na wybierane strategie radzenia sobie ze stresem oraz ocenę funkcjonowania rodziny.

Narzędzia badawcze, którymi posłużono się podczas przeprowadzania badań były: Skala Oceny Rodziny FACES-IV (*Flexibility and Cohesion Evaluation Scales*) Davida H. Olsona w polskiej adaptacji Andrzeja Margasińskiego (2006, 2013), Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS Normana S Endlera, Jamesa D. A. Parkera w polskiej adaptacji Piotra Szczepaniaka, Jana Strelaua, Kazimierza Wrzesińskiego (2012) oraz opracowana metryczka. Metryczka zawierała pytania dotyczące płci, wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania, pracy zawodowej, liczby dzieci, struktury rodziny oraz subiektywnej oceny sytuacji rodzinnej i materialnej.

Dobór próby w niniejszych badaniach był losowy. Materiał był zbierany w latach: 2018, 2019, częściowo w 2020 w dwóch placówkach: Publicznym Przedszkolu z Oddziałami Integracyjnymi w Sosnowcu oraz Prywatnym Gabinecie Psychologicznym w Sosnowcu.

Analiza otrzymanych rezultatów

Aby scharakteryzować funkcjonowanie rodzin z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przebadano 100 rodzin. 50 rodzin to rodziny posiadające dzieci z diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu, 50 rodzin to rodzice dzieci zdrowych. Zaburzenia ze spektrum autyzmu rozumiemy tutaj jako zdiagnozowanie u tych dzieci według ICD-10: autyzmu dziecięcego, autyzmu atypowego, Zespołu Aspergera lub innych całościowych zaburzeń rozwoju. W badaniu łącznie wzięło udział 129 osób: 43 matki i 23 ojców dzieci zdrowych oraz 49 matek i 14 ojców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Nie udało się wykonać badań zarówno ojca, jak i matki w w/w rodzinach, a to z uwagi na odmowę wykonania badań, lub w związku z sytuacją rodzinną (rodzina niepełna). Pełen przekrój i charakterystykę osób badanych przedstawia poniższa tabela (Tabela 1).

W badanych grupach najwięcej było osób w wieku 25-35 lat. Wśród rodziców dzieci zdrowych najwięcej było osób z wykształceniem wyższym, a wśród rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przeważały osoby z wykształceniem średnim. W grupie kontrolnej 39 matek i 18 ojców pracują zawodowo, natomiast w grupie rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pracują tylko 24 matki i 12 ojców.

W grupach badanych zdecydowana większość zdeklarowała status rodziny pełnej i oceniła swoją sytuację materialną jako zadowalającą. Wśród badanych rodziców

dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zdarzały się osoby, które wskazywały na niezadowalającą sytuację materialną i konieczność korzystania z okresowej pomocy, co najprawdopodobniej było spowodowane tym, że posiadanie dziecka z autyzmem wiąże się często z koniecznością rezygnacji z pracy jednego z opiekunów oraz prowadzenia z dzieckiem dodatkowych zajęć poprawiających jego funkcjonowanie, z dodatkowymi terapiami i badaniami specjalistycznym, co znacząco wpływa na budżet rodziny.

Tabela 1
Charakterystyka demograficzna badanych

	Rodzice dzieci zdrowych		Rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu	
	Matki	Ojcowie	Matki	Ojcowie
Wiek				
poniżej 24 lat	4	3	2	0
od 25 lat do 35 lat	22	12	25	8
od 36 lat do 45 lat	15	8	17	4
powyżej 45 lat	2	0	5	2
Wykształcenie				
podstawowe	2	2	2	0
gimnazjalne	5	1	4	0
zawodowe	6	5	11	6
średnie	12	10	19	3
wyższe	18	5	13	5
Struktura rodziny				
pełna	28		16	
niepełna (samotna matka lub ojciec- rozwód, separacja, śmierć jednego z małżonków)	20		31	
zrekonstruowana (kolejne małżeństwo)	4		3	
Sytuacja materialna rodziny				
Bardzo dobra	8		6	
zadowalająca	34		21	
dostateczna, okresowo potrzebna pomoc	8		19	
tragiczna, potrzebujemy pomocy	0		4	

Źródło: Opracowanie własne.

Analizę danych empirycznych rozpoczęto od obliczenia statystyk opisowych dla poszczególnych zmiennych. I tak w Skali Oceny Rodziny średni *poziom zadowolenia z życia rodzinnego* wyniósł M=7,06; SD=1,23 natomiast w rodzinie z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu M=5,54, SD=1,56., *poziom komunikacji małżeńskiej* wyniósł M= 5,93; SD=1,03 natomiast w rodzinie z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu M=4,57, SD=1,21, *poziom spójności rodziny* wyniósł M=7,06; SD=1,23 natomiast w rodzinie z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu M=5,54, SD=1,56., a *poziom elastyczności* odpowiednio – M=7,06; S =1,23, natomiast w rodzinie z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu M=5,54, SD=1,56.W swoich wypowiedziach rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wskazywali, że choroba dziecka spowodowała oddalenie się emocjonalne (89%), zmniejszenie się ilości wspólnie spędzanego czasu (76%), zmniejszenie się wspólnych zainteresowań z uwagi na konieczność dostosowania się do choroby dziecka (67%), zmęczenie fizyczne w związku z opieką nad chorym dzieckiem (77%), poczucie niezrozumienia przez małżonka (45%), zmniejszenie czasu na spotkania z rodziną i przyjaciółmi (65%), lęk przed dalszą diagnozą (88%), przewartościowanie pozytywne sytuacji choroby dla rodziny (12%).

Analizując wyniki uzyskanych badań w zakresie oceny funkcjonowania rodziny z dzieckiem z diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu, warto przytoczyć badania Ewy Pisuli (2021, 2012, 2007). Autorka wskazała na funkcjonowanie psychologiczne rodzin dziecka z autyzmem, zwracając uwagę na poczucie przeładowania, spowodowane sprawowaniem stałej opieki nad dzieckiem, poczucie osamotnienia i braku pomocy, jak również poczucie niemożności osiągnięcia znacznych zmian w życiu, poczucie zwątpienia przy podejmowaniu wysiłków czy też poczucie braku umiejętności i wiedzy na temat wychowania chorego dziecka. Wymienia również problemy rodziców z: poczuciem nadmiernej odpowiedzialności za los dziecka, poczuciem bycia lekceważonym w zetknięciu z instytucjami, poczuciem niejasności, co do możliwości dziecka, odczuwaniem złej atmosfery w domu, niechęcią wobec oddania dziecka do zakładu leczniczego. Zauważa, że rodzice, w sytuacji pojawienia się takich myśli, zmagają się z wyrzutami sumienia, rezygnacją, zmęczeniem fizycznym oraz przeżywaniem frustracji. Jak wynika z prowadzonych badań, rodzice dzieci z zaburzeniami muszą zmagać się z ciężarem psychicznym, który dla osób posiadających zdrowe dzieci jest często trudny do wyobrażenia.

Przeanalizowano także sposoby radzenia sobie ze stresem, stosowane przez rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i rodziców dzieci zdrowych. Wyniki przedstawiono w Tabeli 2.

Tabela 2
Strategie radzenia sobie ze stresem przez rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz rodziców dzieci zdrowych

Strategie radzenia sobie ze stresem	Rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu	Rodzice dzieci zdrowych
Styl skoncentrowany na zadaniu	58%	78%
Styl skoncentrowany na emocjach	66%	62%
Styl skoncentrowany na unikaniu	67%	53%

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki uzyskanych badań pokazują, że rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu częściej wybierali strategie, polegające na stylu skoncentrowanym na emocjach i stylu skoncentrowanym na unikaniu, w tym dystansowaniu się, szukaniu wsparcia społecznego, obwinianiu się, dystansowaniu od problemu. Natomiast rodzice dzieci zdrowych częściej wybierali strategie, które polegają na zadaniu, tj. planowaniu rozwiązania, walce i pozytywnym przewartościowaniu. Wytłumaczeniem dla stosowania przez rodziców dzieci z autyzmem określonych strategii może być fakt, że w wielu przypadkach rodzice tychże dzieci dopiero co uzyskali diagnozę i obecnie sami wskazują, że na ich odczuwany stres wpływa brak jasnej i klarownej wiedzy na temat etiologii autyzmu (100%), dziwaczne, niezrozumiałe dla otoczenia zachowania dziecka (87%), stereotypie, reakcje często nieadekwatne do bodźca wstępujące w zachowaniu ich dzieci (65%), brak oczekiwanych przez rodziców (w szczególności przez matkę) reakcji dziecka ukazujących miłość (46%) i problemy z uzyskaniem diagnozy i pomocy specjalistów. Przeżywany przez rodziców dzieci z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu stres pogłębiają nadto: częsta konieczność rezygnacji z pracy zawodowej, separacja od otoczenia z uwagi na zachowania dziecka i zachowania otoczenia względem dziecka. Wielu rodziców wskazywało także na towarzyszący im lęk o ograniczone możliwości opieki dla dorosłych osób z autyzmem, świadomość, że opieka nad dzieckiem będzie trwała całe życie. Ta ostatnia może być paraliżująca dla rodziców, dlatego też odczuwają smutek, złość, przygnębienie itp.

Wnioski

Diagnoza autyzmu jest ogromnym szokiem dla rodziców. Rodzice muszą uporać się z wieloma problemami psychicznymi, ale także materialnymi oraz terapeutycznymi związanymi z ich dzieckiem. Zwłaszcza na początku, kiedy czekają na dia-

gnozę często nie wiedzą lub też nie dopuszczają do siebie myśli na temat tego, co będzie z dzieckiem i rodziną. Przeprowadzone badania wykazały zdecydowanie, że rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu różnią się poziomem ogólnego funkcjonowania, poziomem komunikacji w rodzinie, poziomem zadowolenia z życia rodzinnego, poziomem spójności i elastyczności oraz wybieranymi strategiami radzenia sobie ze stresem. Rodzice posiadający dzieci z autyzmem zmagają się z wieloma problemami, których nigdy nie doświadczą rodzice dzieci neuronormatywnych. Są wśród nich m.in. kwestie związane z specyficznymi potrzebami opiekuńczo-wychowawczymi czy stygmatyzacją ze strony otoczenia. Rodzina posiadająca chore dziecko musi sprostać nie tylko wymaganiom dnia codziennego, ale musi także stawić czoło obowiązkom związanym z opieką nad niepełnosprawnym dzieckiem. Pośród stresorów, które występują w takich rodzinach i wypływają na ocenę ich funkcjonowania można wymienić stresory finansowe, wymagania codzienne, wymagania społeczne, wymagania psychologiczne.

Poszerzenie wiedzy na temat psychologicznych problemów rodziców dzieci z autyzmem wydaje się więc być bardzo potrzebne, ponieważ diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu jest stawiana coraz częściej i tym samym przybywa rodzin zmagających się z opisanymi w niniejszej pracy trudnościami. W kontekście otrzymanych wyników badań konieczne jest – jak się wydaje – otoczenie tych rodzin szczególnym wsparciem specjalistycznym, aby mogły one skorzystać z profesjonalnej pomocy, dostosowanej do jej potrzeb. Początkowo szczególnie ważne wydaje się danie wsparcia w zakresie zrozumienia i zaakceptowania diagnozy, a następnie wyposażenie rodziców w wiedzę i umiejętności przydatne do opieki nad chorym dzieckiem. Bardzo ważne wydaje się także odciążenie rodziców w bardzo wyczerpującej opiece i umożliwienie im uczestniczenia w różnych formach terapii, grupach wsparcia, aby – pomimo choroby dziecka – poszczególni członkowie tych rodzin mogli funkcjonować prawidłowo.

Bibliografia

Cudak, S. (2008). *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełno-sprawnym,* Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Duca, D. S. (2015). Family resilience and parental stress: The effects on marital relationship in the context of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Annals of A.I.I. Cuza University, Psychology Series, 24(1)*, 71-90.

Głowacka, B. (2010). Niepełnosprawność dziecka a funkcjonowanie rodziny. W: Regulska A. (red.), *Pedagogika rodziny wybrane problemy* (ss.163-174). Warszawa: Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej.

Goedeke, S., Shepherd, D., Landon, J., Taylor, S. (2019). How perceived support relates to child autism symptoms and care-related stress in parents caring for a child with. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *60*, 36-47.

Grzegorzewska,I., Pisula, E., Borkowska, A. (2016) *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (ss. 473-486). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Margasiński, A. (2006). Rodzina w Modelu Kołowym i FACES IV Davida H. Olsona. *Nowiny Psychologiczne, 4*, 69-87.

Margasiński, A. (2013). *Skala Oceny Rodziny – Polska Adaptacja FACES IV – Flexibility And Cohesion Evaluation Scales Davida H. Olsona*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Pisula, E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Pisula, E. (2003). *Autyzm i przywiązanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pisula, E., Mazur, A. (2007a). Jak matki spostrzegają swoje dzieci autyzmem? Jakościowa analiza wypowiedzi matek. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością* (ss. 47-72). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Pisula, E. (2007b). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pisula, E. (2015). *Autyzm*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M-I., Pérez-Molina, D., Tijeras-Iborra, A. (2020). Parental stress and resilience in autism spectrum disorder and Down syndrome. *Journal of Family Issues*. DOI: 10.1177/0192513X20910192.

Randall, P., Parker, J. (2010). *Autyzm: Jak pomóc rodzinie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Sekułowicz, M. (2000). *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Sekułowicz, M. (2013), *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Suchowierska. M., Ostaszewski. P., Bąbel. P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem.* Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.179.195

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Joanna KOSSEWSKA[*]

Bringing up a child with autism. Parental stress and burnout syndrome in a time perspective context

Wychowanie dziecka z autyzmem. Stres rodzicielski i wypalenie rodzicielskich sił w kontekście perspektywy temporalnej

Abstract

Introduction. Parents of children with Autism spectrum disorder (ASD) experience chronic stress and parental burnout due to the heavy burden of raising a child. A balanced temporal perspective is a personal resource that facilitates coping with burdens and stress. Few publications provide data on the patterns of temporal perspectives in parents of children with ASD.

Aim. The aim of the article is to analyse the results of Polish research confirming the specificity of temporal patterns occurring in parents of children with ASD and to show the possibility of using therapy based on the concept of Zimbardo temporal perspectives for the minimization of Post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms related to bringing up a child with ASD.

Materials and methods. The article is based on the literature data analysis.

Results. Based on the analysis, it was found that parents of children with ASD more often than parents of children with Down syndrome (DS) present a non-adaptive pattern of temporal perspectives, which may be a determinant of PTSD.

Conclusions. There are arguments that the application of therapeutic interventions implemented in the field of therapy based on the Zimbardo theory may be effective in alleviating stress symptoms and improving the quality of life of parents of children with ASD.

[1] **e-mail: joanna.kossewska@up.krakow.pl**
Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, R. Ingardena, 43-060 Kraków, Polska
Institute of Special Education, Pedagogical University of Krakow, Ingardena 4, 43-060 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-8156-6764

Keywords: temporal perspective, temporal perspective therapy, autism spectrum disorders, ASD, parents, stress, parental burnout.

Abstrakt

Wprowadzenie. Rodzice dzieci z ASD doświadczają przewlekłego stresu oraz wypalenia rodzicielskiego ze względu na duże obciążenie związane z wychowaniem dziecka. Zrównoważana perspektywa temporalna stanowi zasób osobowy ułatwiający radzenie sobie z obciążeniami i stresem. Nieliczne jeszcze publikacje dostarczają danych na temat wzorca perspektyw temporalnych występującego u rodziców dzieci z ASD.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie analizy wyników polskich badań potwierdzających specyfikę wzorców temporalnych występujących u rodziców dzieci z ASD oraz ukazanie możliwości wykorzystania terapii opartej na koncepcji perspektyw temporalnych Zimbardo dla minimalizacji objawów PTSD.

Materiały i metody. W pracy zastosowano analizę danych literaturowych

Wyniki. Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzono, iż u rodziców dzieci z ASD częściej niż u rodziców dzieci z ZD występuje nieprzystosowawczy wzorzec perspektyw temporalnych, co może być wyznacznikiem PTSD.

Wnioski. Istnieją argumenty świadczące, iż zastosowanie interwencji terapeutycznych zrealizowanych w nurcie terapii opartej na koncepcji Zimbardo może być skuteczne dla złagodzenia stresowych objawów i poprawy jakości życia rodziców dzieci z ASD.

Słowa kluczowe: perspektywa temporalna, terapia perspektyw temporalnych, zaburzenia ze spektrum autyzmu, ASD, rodzice, stres, wypalenie rodzicielskich sił.

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition characterized by deficits in social communication and behavioural functioning with strong expression of restricted interests and repetitive behaviour, often accompanied by unusual sensory experiences affecting an individual or multiple modalities (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2013). Additionally, autism is connected with comorbid disorders and motor dysfunction, such as poor eye-hand coordination, and imbalance (Bakroon, Lakshminarayanan, 2016; Gowen, Hamilton, 2013), as well as cognitive developmental impairments or a specific cognitive style (Allman, DeLeon, Wearden, 2011; Happé, 1999).

Recent estimates suggest that ASD affects approximately 1% of the population (Baio et al., 2018; Brugha et al., 2011). In Poland, there is no accurate data on the number of people with ASD, although prevalence rates appear to be similar to those in other countries. Due to the specificity of the dysfunction and special educational needs, autism has been the basis for disability assessment in Poland since 2010 and, consequently, for the launch of a special educational subsidy to support the correct level of fulfilment of compulsory education in an inclusive school (Płatos, 2016).

Despite institutional support, which still meets the needs of the family to a relatively small extent, autism in a child represents a particular challenge for the parents, and they experience serious psychological and economic burdens related to raising, treating, and preparing the child for an adult life that is as independent as possible (Pisula, 1998; Prokopiak, 2014; Zablotsky et al., 2014). These strains can lead to the manifestation of parental stress syndrome and parental burnout (Gałkowski, 1993, 1995; Pisula, 1994; Reuben, Venkatesan, 2013; Sekułowicz, 2000, 2013).

Mothers of children with ASD report relatively the highest levels of stress compared to mothers of normatively developing children (Bonis, 2016; Pisula, 1994, 2012; Pisula, Noinska, 2011), those with cerebral palsy (Schieve et al., 2007), and intellectual disabilities (Peer, Hillman, 2014), other neurodevelopmental disorders (Smith et al., 2014), or Down syndrome (Banasiak, 2017; Dąbrowska, Pisula, 2010; Pisula, 2007b; Pisula, Noinska, 2011).

Adapting to the demands of autism in a child is probably the most difficult task a parent can face. The main direct stressor is the high level of challenging behaviour observed in children with ASD (Davis, Carter 2008; Eisenhower et al., 2005; Estes et al., 2009; Lecavalier et al., 2006; Rao, Beidel, 2009; Tomanik et al., 2004), which stems from severe neurological disorders that impede the regulation of tension, sensory input, the operation of the biological clock (Allman, DeLeon, Wearden, 2011; Szelag, Kowalska, Gałkowski, Pöppel, 2004), as well as sleep and wakefulness processes (Bendrix et al., 2006; Giallo et al., 2011; Levin, Scher, 2016), executive dysfunction, and impairment of social cognition (Jones et al., 2017).

Empirical accounts of parenting experiences in the context of child holistic developmental disorders indicate that stress is often caused by the difficult behaviour of the child in public places (Altiere et al., 2009). The child's misbehaviour evokes negative feelings in parents - helplessness and a sense of shame. The different ways in which a child with ASD behaves in different social situations puts pressure on families to be resilient to negative social reactions, which can often be very unfair. Due to the children's diverse and individualised patterns of behaviour, their communication difficulties, and their inability to signal their need for closeness and connectedness in an adequate and meaningful way, parents are at risk of experiencing constant failure and have a low opinion of their parenting skills (Błeszyński, 2011). Parents of children with ASD also believe that their parenting skills are critically evaluated by other people, and more than ¾ of parents also experience stigmatisation and anxiety in social situations. Fear of such situations forces parents to stay at home and avoid social contact, while lack of understanding from society contributes to their isolation, and negative social reactions significantly contribute to the increase in stress experienced by parents (Myers, Mackintosh, Goin-Kochel, 2009). Unfortunately, it is still very common that the environment does not understand the situation of parents of

atypically behaving children, which further reinforces the feeling of helplessness and increases the emotional burden felt by them.

The imbalance between the burdens of the parental role and the resources for successfully coping with such a difficult life situation is a source of stress for both of the parents, and for the mothers in particular, the intensity of which leads to the occurrence of permanent fatigue, understood as extreme physical and emotional exhaustion, which persists regardless of rest, and the consequence of which is a deterioration in the well--being as well as in the somatic and mental health of the parents, and disruption of their day-to-day functioning (Ream, Richardson, 1996). The sense of extreme exhaustion associated with the inability to cope with an overwhelming number of responsibilities also contributes to the loss of internal control, deterioration of cognitive function, and dysregulation of psycho-physical functioning both at work and at home.

Stress, the source of which is the imbalance between the individual's resources and the demands of the situation, significantly depends on the intensity of the strain, but also on the nature and intensity of resources, both external, i.e., social support, the socio-economic situation, and internal, i.e., self-esteem, sense of competence and self-efficacy, or personality traits. One of the important predictors of effective coping with stress, both everyday life stress and post-traumatic stress, is the temporal perspective (Bolotova, Hachaturova, 2013; Gupta, Gaur, 2011; Holman, 2015).

Temporal perspective as a personal resource for coping with stress

Men and their lives are, at every stage of their existence, immersed in time. Apart from objective time, which is the same for all living beings, there also exists subjective time, thanks to which an individual perceives his or her life in an individual and unique way, and gives meaning, and specific value, to his or her life experiences. The fact that time cannot be saved or borrowed makes it the most valuable resource a person can possess. Depending on the subjective perception of time, a person can focus on the past, the present, or the future. Time perspective is the psychological process of organizing personal experiences in time and in reference to the basic theoretical concept created by Philip G. Zimbardo and John N. Boyd (1999) can be defined as the, often unconscious, process whereby the continual flows of personal and social experiences are assigned to temporal categories, or time frames, that help to give order, coherence, and meaning to those events. Temporal perspectives are used to encode, store, and recall past experiences, to interpret current events, as well as to formulate goals, expectations, and invent possible future scenarios. Between predictions of future events and psychological constructions of past experiences, there is a tangible, empirically represented present (Zimbardo, Boyd, 1999, 2008). Perceiving life in a

temporal perspective has a significant impact on human functioning. Perspectives of time perception are undoubtedly an important value for people, so it is important to be able to recognise them in order not to get stuck in only one chosen sphere at the expense of others. The recognition of personal temporal perspectives is related to the search for answers to questions concerning personally important issues (Brzezińska, Kaczan, Rycielska, 2010):

What is the significance of the past for us: What impact do memories of past events have on our present lives and experiences, as well as on the present lives and experiences of our relatives and friends?

How important is the present to us: do we see it as an opportunity to achieve something, to engage in new areas and to take on new challenges, or do we see it in terms of factors and circumstances that prevent or hinder us from pursuing our goals in a way that is consistent with our past behaviour, which we consider most effective?

What meaning do we ascribe to the future: Are we afraid of it or do we rather expect positive changes? Are we anxious about the future or hopeful for a better life?

Excessive focus on a particular temporal frame is largely determined by society, and more specifically by culture, social class, religious upbringing, family upbringing, and education. Although the temporal perspective is a relatively fixed disposition, it can also change under the influence of current experiences or specific actions taken intentionally.

Empirically verified theory distinguishes six temporal perspectives (Zimbardo, Boyd, 1999, 2008), two of them refer to the past, but differ in terms of emotional valuation: 1) a past-negative perspective - characterized by negative evaluation of events and experiences from one's life history and 2) a past-positive perspective - characterised by positive reference to one's past, each of personal, family, and cultural traditions. The next two relate to the present: 3) a hedonistic present-oriented perspective - focused on enjoying current pleasures without thinking about the consequences of one's actions; and 4) a fatalistic present-oriented perspective - involving withdrawal and negative attitudes toward the present and current experiences, which are considered to be dependent on fate and independent of individual actions. Two perspectives encompassing the future: 5) a future-oriented perspective - focused on planning for the future and striving to achieve future life goals, and 6) a transcendental perspective - assuming a belief in the existence of souls, spirits, miracles, and a final judgment, or divine laws, and anticipating the possibility of life after the death of the body.

People with a strongly developed negative-perspective focus on the negative past, tend to recreate difficult experiences in their memory and are prone to depression and anxiety. They are more timid and unhappy, and can be impulsive. They are also distrustful and sometimes aggressive, and therefore do not have many friends.

People with a strongly developed past-positive perspective are characterised by a positive attitude to the past. They are cheerful, confident, rarely experience feelings of anxiety or suffer from depression. They have high self-esteem and a high sense of happiness. They focus on the positive aspects of life and care about relationships with people close to them.

People with a strongly developed present-hedonistic perspective engage in risky behaviour, often abuse alcohol and drugs, and do not focus too much on the future consequences of current decisions or behaviour. Current needs are more important to them than distant goals. They have difficulty in controlling their impulses, and use money for things and activities that give them quick pleasure. They are unconcerned about possible financial problems in the future. They are sociable and have many friends with whom they like to have fun. They enjoy it when there is a lot going on around them.

People with a strongly developed present-fatalistic perspective are characterised by the lack of a sense of personal agency. They believe that their life depends on fate or luck, and what happens does not depend on individual action or commitment. For this reason, they are more likely to use drugs and stimulants or engage in risky sex. Money has little value to them, and they spend it beyond rational control. People characterized by this perspective experience severe anxiety, tend to be depressed and are sometimes aggressive.

People with a strongly developed future perspective take actions that have a positive impact on their health, and they are diligent and dutiful. They are more successful professionally and academically because they set long-term goals for themselves and consistently pursue them. Unfortunately, excessive planning can sometimes contribute to a lack of joy, increased tension, overload, and fear of failure.

People with a strongly developed future-transcendental perspective believe in the eternal life of the soul after the death of the body. They believe that death is a new beginning of life. They control their impulses well, reckon with the future consequences of their behaviour and are not aggressive.

According to P. Zimbardo (Zimbardo, Boyd, 1999, 2008), the optimal temporal perspective for health and adaptation is a balanced temporal perspective that allows one to freely switch temporal frames between past, present, and future, depending on situational demands or personal assessment of one's resources. The ideal temporal perspective profile is a pattern in which there is a balance between a strong positive past perspective and a moderately strong hedonistic present perspective and a weak negative past perspective and a weak fatalistic present perspective. This balance allows one to enjoy the benefits of each temporal dimension while avoiding the negative aspects of each.

The pattern of temporal perspectives is an important predictor of an individual's actions and the choice of coping strategies in stressful and conflict situations (Boloto-

va, Hachaturova, 2013; Boniwell, Zimbardo, 2004). In crisis and stressful situations, the future perspective implies the choice of more adaptive cognitive and behavioural coping strategies, whereas the past negative perspective leads to the choice of emotional, less adaptive, and rigid coping strategies. The present fatalistic perspective is associated with a lack of belief in the possibility of modifying one's own situation and, consequently, with not taking active steps but using avoidant or emotion-focused strategies. Individuals focused on both a negatively perceived past and a fatalistic present suffer from severe stress (Huič et al., 2018; Papastamatelou et al., 2015) and use ineffective strategies in conflict situations. In contrast, individuals focused on a hedonistic present in a conflict situation use passive strategies that do not interfere with their sense of comfort and convenience.

Many studies have been conducted to test the existence of a relationship between time perspectives and other variables, factors, and values of importance in human life. One of them is a study carried out by Barbara Koc-Kozłowiec (2016), aiming to show the relationship between the time perception perspective and sense of happiness (satisfaction). The results of the study conducted on a group of working and studying women aged 25-30 years showed that the present hedonistic and future perspectives are statistically significantly positively correlated with the sense of happiness, while the present fatalistic and past negative perspectives correlate negatively with the sense of happiness. Equally, in a group of older women attending the Third Age University, there was a statistically significant negative correlation between life satisfaction and past negative and present fatalistic perspective (Król, Boniecka, Rzepa, 2016). Temporal perspective is also helpful when it comes to coping with cancer. Research has shown that in individuals undergoing cancer treatment, those characterised by a dominant positive past perspective and a hedonistic present perspective are statistically significantly more likely to use positive reappraisal and fighting spirit strategies of adapting to illness, whereas those characterised by a dominant negative past perspective and a fatalistic present perspective are statistically significantly more likely to use helplessness - hopelessness, anxiety preoccupation, and positive reappraisal strategies (Furmańska et al., 2019). Past negative and present fatalistic perspectives are closely related to feelings of stress in young adults. A study of stress in Greek students was conducted by Julie Papastamatelou and colleagues (2015). The results obtained in the study suggest the presence of a statistically significant positive correlation between the level of perceived stress and a past negative and present fatalistic perspective. Similar results were obtained by Aleksandra Huič and colleagues (2018) by studying people aged 18-31. These results showed a statistical positive correlation between the level of perceived stress and past negative and present fatalistic perspectives. Furthermore, the study also found a statistically significant relationship between present fatalistic and past negative perspectives and the satisfaction with the relationship with

the life partner. The higher the level of the aforementioned perspectives reported by the respondents, the lower relationship satisfaction could be observed.

Implications from research focused on exploring the relationship between temporal perspectives and stress coping encourage the exploration of analogous relationships in the case of mothers of children with ASD since, as mentioned earlier, this is a group burdened with intense stress, and temporal perspectives also have a regulatory function in the face of stress caused by acute cancer (Furmańska et al., 2019); thus it can be assumed that the same is true for the stress burden related to caring for a child with ASD.

Time perspective in parents of children with ASD

Research on the specificity of the temporal perspective profile in parents of children with ASD is scarce (Kossewska, Wojciechowska, 2017; Piątek, 2020), but the findings are worth analysing because of their preventive and therapeutic relevance for the group that experiences the highest levels of stress in relation to providing parental care for their child. Martyna Piątek (2020), investigating parental stress in parents of children with disabilities and its relation to temporal perspective, found that the level of stress experienced by parents does not vary by the type of developmental disorder of the child (ASD vs DS vs normative development), but the profile of temporal perspectives takes on a particular non-normative character. Parents of children with ASD (as well as parents of children with DS) had statistically lower indicators of past positive and present hedonistic perspectives, and higher indicators of present fatalistic perspectives compared to parents of children with typical developmental patterns. Analysing the relationship between temporal perspectives and stress experienced by parents of children with ASD, the author found linear correlational relationships: stress remained negatively correlated with past positive and present hedonistic perspectives, while positively correlated with past negative and present fatalistic perspectives. Past negative perspective and present hedonistic perspective were significant predictors explaining variation in stress intensity among parents of children with ASD.

This study supports the thesis that there are linear correlations between temporal perspectives and stress levels in parents of children with ASD. It was shown that parents characterized by a negative past and present fatalistic perspectives experience high levels of stress, while parents characterized by a positive past and present hedonistic perspectives show low levels of perceived stress.

By comparing temporal perspectives in the three groups of parents, it can be noted that in terms of the analysed characteristics, parents of children with ASD, and parents of children with Down syndrome, differ significantly from parents of children

with typical development. Parents of children with ASD and genetically determined DS have significantly lower levels of past positive and present hedonistic perspective compared to parents of children with normative development. In addition, parents of children with ASD achieve a statistically significantly higher average in the present fatalistic perspective than parents of children developing in a normative way. These findings suggest that parents of children with ASD relate more negatively to their own past experiences and have fewer positive memories than parents of normatively developing children, which might be connected with PTSD (Zimbardo, Boyd, 2008). In addition, they are less likely to pursue their needs through entertainment and participation in play in the present than parents of typically developing children. Furthermore, parents of children with ASD are more likely than parents of children with DS to subordinate their lives to fate and to have a lower sense of personal empowerment. Similar conclusions can be drawn from research on temporal perspectives in parents of children with ASD and parents of children with Down syndrome conducted by Joanna Kossewska and Agata Wojciechowska (2017), as parents of children with ASD focus more on negative past experiences and are more fatalistic about present experiences than parents of children with Down syndrome. Moreover, studies have shown that parents of children with ASD differ statistically significantly from parents of children with Down's syndrome in terms of the past, present, and future perspectives, as the indicators of these variables were lower. Interestingly, no statistically significant difference was found in temporal perspectives between the group of parents of children with ASD and the group of parents of children with Down's syndrome.

Given the significantly higher levels of parental stress, it seems that such a difference in temporal perspectives should exist. But a more in-depth exploration of this issue requires further research. What can be said with certainty, however, is that parents of children with ASD have a suboptimal pattern of temporal perspectives, which may have serious negative health consequences for them.

The study presented here is a premise for continued research into temporal perspectives in the context of ASD. The research could be extended to explore the stress of both parents. This would contribute to information on the differences that exist in levels of perceived stress, perceived social support, and patterns of temporal perspectives between parents within the marital dyad.

The results obtained by M. Piątek (2020) suggest that parents of children with ASD relate more negatively to past experiences and have fewer positive memories than parents of normatively developing children. They are also less concerned about participating in current folk events than parents of children with typically developing children. They do not focus too much on current personal needs that might be fun to satisfy, and they submit their lives to fate more than parents of typically developing children, and have less sense of personal empowerment.

Temporal perspective profile and burnout in parents of children with ASD

Mothers of children with ASD often experience parental burnout syndrome (Gałkowski, 1995; Pisula, 1994; Sekułowicz, 2000, 2013). The basic feature of this syndrome is an overwhelming sense of emotional exhaustion that makes it impossible to take up household chores, which often leads to the abandonment of efforts to improve the child. Lowering the life energy resources, as well as loneliness caused by isolation from the social environment implies a feeling of helplessness in the face of everyday problems related to the rehabilitation, therapy, and education of a child. Experiencing burnout may result in decreasing the motivation to take on the complex role of the parent of a child with ASD, and then to objectify it due to the constant time pressure and structuring of the therapy process also carried out at home (e.g., behavioural).

The lack of expected therapeutic effects may cause doubts about one's own parenting competences, which also leads to a change in the perception of the child, whose behaviour becomes more and more challenging and impossible to cope with. In extreme cases, parental burnout can manifest itself in the form of overt resentment towards the child, aggression, repulsion, and violence. Experiencing parental burnout not only has serious implications for the child itself, but also for the health of the mother, in the form of various somatic complaints or stress-related illnesses.

The care and upbringing of a child with ASD is a difficult parenting experience, resulting, compared to parents of children with DS, in a much more intense sense of being constantly overburdened, a lack of hope for the outcome, and often a lonely responsibility for the affected child (Fisman et al., 2000; Pisula, 1994, 1998, 2007a; Sanders, Morgan, 1997). The intensity of parental burnout is a sum of several factors: (1) those related to the child's condition and the characteristics and intensity of the occurring developmental disorders (Floyd, Gallagher, 1997; Gallagher et al., 1983), (2) parental personal resources such as, for example, psychological resilience (Bayat, 2007; Hobfoll, Lerman, 1988), belief in the sufficiency of expertise, and assessment of one's own parenting and therapeutic competence (Sekułowicz, 2000), and (3) social factors - support from members of the family or extra-family social network (Gray, 2003; Pisula, 2007b).

The results of the research conducted by J. Kossewska and A. Wojciechowaska (2017) revealed that parents of children with ASD experience burnout to a significantly higher degree than parents of children with DS, both in terms of emotional exhaustion and feelings of powerlessness, and also differ statistically significantly from parents of children with DS in terms of the pattern of temporal perspectives. Parents of children with ASD, compared to parents with DS, are more focused on

negative past experiences, and have a more fatalistic view of present events, which is linked to the belief that they have no influence or control over their own and their family's fate. They perceive significantly less positive and valuable past life events and less opportunities to independently and directly influence future events (Zimbardo, Boyd, 2008). In contrast to the results of the study by M. Piątek (2020), it was found that the profile of temporal perspectives in parents of children with ASD differs significantly not only from the optimal profile but also from the profile of parents of children with DS. Parents of children with ASD are significantly more likely to be immersed in negative past experiences than parents of children with DS, and are less likely to have a positive view of current experiences, and less optimistic about their future.

Studies of the relationship between temporal perspective and parental burnout have revealed interesting interrelations, differentiated by the type of developmental disorder of the child. In parents of children with ASD, the sense of powerlessness negatively correlates with the present-hedonistic and past-positive perspectives. The more intense the present-hedonistic and past-positive perspective, the lower the level of experienced helplessness. Emotional exhaustion does not have a linear relationship in parents of children with ASD in relation to temporal perspectives. However, in the group of parents of children with ASD, linear relationships between temporal perspectives and components of energy burnout were not found.

In the light of the literature analysis and the conducted research, it can be confirmed that parental burnout is a frequent phenomenon in parents of children with developmental disorders and depends on the specific situation related to the child's functioning, and the intensity of the syndrome is statistically more marked in the group of parents of children with ASD, which was also indicated by other studies revealing that the degree of parental burnout depends on the depth and specificity of the child's developmental disorders (Pisula, 1994, 1998; Sekułowicz, 2013). The quoted studies make a small contribution to expanding knowledge on the pro-health significance of temporal perspectives in the case of severe developmental disorders occurring in a family member. This issue should be more widely explored due to the importance of positive prevention, in which it is important to strengthen personal and relational resources that facilitate coping with stress. The results provide a premise for continued research in the area of ASD. The research could be extended to explore the pattern of temporal perspectives of both parents. This would provide information on the differences in the level of subjectively perceived stress, perceived social support and patterns of temporal perspectives, and their interpersonal transmission within the family space or between generations.

Therapy of temporal perspectives in the context of autism

A balanced temporal profile allows an individual to freely switch time frames between past, present, and future depending on situational demands and/or resource assessments, thus enabling the individual to function optimally (Boniwell, Zimbardo, 2004). The ideal temporal profile is characterized by a balance between a strong positive past perspective, a moderately strong hedonistic present and future perspectives, and a weak negative past perspective and a weak fatalistic present perspective (Zimbardo, Boyd, 2008). Such balance allows one to enjoy the benefits of each temporal perspective while avoiding its adverse consequences. Post-traumatic stress develops in connection with participation in a traumatic event. Such a traumatic event could be the birth of a child with a severe developmental disorder or being confronted with a medical diagnosis such as ASD. Due to such a traumatic experience, the parents' previously stable pattern of temporal perspectives may become disorganised and destabilised. When there is an imbalance between the perspectives present in individuals with PTSD, a novel therapeutic proposal is used in the form of temporal perspective balancing (Sword et al., 2014; Sword, Sword, Brunskill, 2015; Zimbardo, Sword, Sword, 2012). The effectiveness of this programme has been confirmed in relation to people suffering from PTSD involved in terrorist attacks in 2011 (Holman et al., 2016).

The temporal perspectives approach was developed by Richard and Rosemary Sword, psychotherapists specialising in providing professional therapeutic support to people experiencing PTSD. The theoretical basis for the therapeutic approach proposed by the authors is the theory of temporal perspectives (Zimbardo, Boyd, 1999, 2008; Zimbardo, Gonzalez, 1985; Zimbardo, Sword, Sword, 2012). The theoretical foundation of temporal perspectives therapy is the empirically verified assumption that the experience of traumatic stress causes a very strong, selective, and unconscious focus on the painful past, which, returning in dreams, memories, and associations, closes the patient to experiencing positive emotions and events. The elimination of this closure in the negative past is the main goal of therapy, and thanks to its gradual realization, it becomes possible to restore or develop a full-time horizon, within which the patient will gradually be able to move. Successive opening the borders of the negative past allows gradual building of a balanced time perspective, and the narrative analysis used in the therapy process enables reinterpretation of experiences and gradual shifting of the focus from the difficult past to a more optimistic present and valuable future. In the process of therapy, the patient, under the guidance of the therapist, works to understand individual temporal perspectives, the influence of fixed beliefs and automatic thoughts on his own life and to learn how to perceive oneself, so that by gaining insight one gradually regains control over one's emotions. The whole

process of therapy consists of several important elements, which gradually and circularly take place in the patient's mind and psyche. These elements boil down to the modification of individual temporal perspectives, which are closely interrelated. There is a gradual reformulation of traumatic experiences (reorganization of the negative past), strengthening of positive memories and relationships with loved ones, as well as other important elements of life (rebuilding/constructing/reinforcing the positive past), strengthening of self-care, and the ability to enjoy the present moment (optimization of present hedonism), and construction of short- and long-term realistic goals, but also formulation of dreams (optimistic vision of the future) (Mostowik, Cyranka, 2018). The therapist helps a person suffering from PTSD to deal with the sense of psychological exhaustion associated with a time perspective embedded in a negative past - and to shift towards a time perspective in which a positive future can be imagined and achieved (Zimbardo, Sword, Sword, 2012). Whether in states of acute stress or chronic stress or in psychological crisis and post-traumatic disorders, temporal issues are a relatively new area of therapeutic interventions. The dissemination of knowledge about the importance of temporal reintegration, and the inclusion of aspects related to the experience of psychological time and the stabilization of temporal reality, can significantly enrich and increase the effectiveness of helping victims of stressful and critical life events.

A therapeutic programme aimed at changing the dysfunctional pattern of temporal perspectives brings positive changes not only for PTSD patients but also to mothers of children with intellectual disabilities (Abbasi, Ghamarani, 2017). Training programmes for mothers of children with deafness, intellectual disabilities, and behavioural disorders are equally effective, as confirmed by research (Ashori et al., 2018; Ashori, Erabi, 2019). The cited research involved 30 mothers of primary school students, each randomly assigned to two groups: control and experimental. The experimental groups participated in temporal perspective modification programmes (10 sessions, two per week; 60 minutes each). The results showed that the temporal perspective programme training had a significant effect on resilience, basic hope, and quality of life, as well as a reduction in alexithymia (difficulties in identifying, describing, and understanding emotions).

The positive effects of training programmes carried out in groups of mothers of children with neurodevelopmental disorders other than ASD provide a justifiable rationale for including mothers of children with ASD in similar preventive and therapeutic projects, in the hope of achieving similarly satisfying results, which for this group may be an important factor in strengthening personal resources.

References

Abbasi, K., Z., Ghamarani, A. (2017). Effectiveness of time perspective therapy (TPT) on experiential avoidance of mothers of girls with intellectual disability. *Middle Eastern Journal of Disability Studies, 7*, 5-5.

Dąbrowska, A., Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(*3*), 266–280. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x.

Allman, M., DeLeon, I., Wearden, J. (2011). Psychophysical assessment of timing in individuals with Autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *116*, 165-78. DOI:10.1352/1944-7558-116.2.165.

Altiere, M. J., von Kluge, S. (2009). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. *Journal of Child and Family Studies, 18*(*1*), 83–92. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826-008-9209-y.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (2013). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. DOI:10.1176/appi.books.9780890425596.

Ashori, M., Erabi, A. (2019). The Effectiveness of time perspective program training on Resiliency and Alexithymia in mothers of deaf children. *Psychological Studies*, *15(1*), 81-95.

Ashori, M., Faraje, H., Sabery Rad, A., Zarghami, E. (2018). The effectiveness of Time Perspective Cognitive Program on emotional reactions, hope and well-being in mothers of children with behavioral disorder. *Middle Eastern* Journal *of Disability Studies, 8*, 58.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., et al. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2014. *Surveillance Summaries*, *27, 67(6*), 1-23. DOI: 10.15585/mmwr.ss6706a1.

Bakroon, A., Lakshminarayanan, V. (2016). Visual function in autism spectrum disorders: a critical review. *Clinical and Experimental Optometry, 99(4),* 297-308. DOI: 10.1111/cxo.12383.

Banasiak, A. (2017). Stres rodzicielski matek dzieci z autyzmem. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, *19*, 109-126. DOI: 10.14746/ikps.2017.19.07.

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, *51*, 702-714. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x.

Błeszyński, J. (2011). Rozwój komunikacji u osób z zespołem Aspergera pod wpływem zastosowania terapii ruchowej metodą stymulowanych seryjnych powtórzeń ćwiczeń. In: Z. Szot, J. Błeszyński, C. Specht (Eds.), *Terapia ruchowa osób z zespołem Aspergera: Implikacje praktyczne* (pp. 105–133). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności.

Bolotova, K. A., Hachaturova, R. M. (2013). The role of time perspective in coping behaviour. *Psychology in Russia: State of the Art, 6*(*3*), 120–131. DOI:10.11621/pir.2013.0311.

Bonis, S. (2016). Stress and Parents of Children with Autism: A Review of Literature. *Issues in Mental Health Nursing*, *37(3)*, 153-63. DOI: 10.3109/01612840.2015.1116030.

Boniwell, I., Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In: P. A. Linley, St. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 165-178). Hoboken: John Wiley & Sons.

Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., et al. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry, 68(5),* 459-465. DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2011.38.

Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Rycielska, L. (2010). *Czas, plany i cele: Perspektywa czasowa osób z ograniczeniami sprawności.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Davis, N., Carter, A. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(7),* 1278–1291. DOI: 10.1007/s10803-007-0512-z.

Eisenhower, A., Baker, B., Blacher, J. (2005). Preschool children with intellectual disability: syndrome specificity, behaviour problems, and maternal well-being. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(*9*), 657–671. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2005.00699.x.

Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X., Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism, 13*(*4*), 375–387. DOI: 10.1177/1362361309105658.

Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., Freeman, T. (2000). A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, *45(4)*, 369-75. DOI: 10.1177/070674370004500406.

Floyd, F. J., Gallagher, E. M. (1997). Parental stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behavior problems. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 46*(*4*), 359–371. DOI: 10.2307/585096.

Furmańska, J., Ligocka, M., Milik, A., Kołodziejska, A., Rzepa, T. (2019). Postrzeganie czasu i jego znaczenie w procesie adaptacji do choroby nowotworowej. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, *25(1),* 95-99. DOI:10.14691/CPPJ.25.1.95.

Gałkowski, T. (1993). Autyzm w rodzinie: Ujęcie interdyscyplinarne. *Kultura i Edukacja, 2,* 85–102.

Gałkowski, T. (1995). *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*. Warszawa: WSiP.

Gallagher, J. J., Beckman, P., Cross, A. H. (1983). Families of handicapped: Sources of stress and its amelioration. *Exceptional Children*, *50*(*1*), 10–19.

Giallo, R., Wood, C., Jellett, R., Porter, R. (2011). Fatigue, wellbeing and parental self-efficacy in mothers of children with an autism spectrum disorder. *Autism: International Journal of Research and Practice,17(4*), 465-480. DOI: 10.1177/1362361311416830.

Gowen, E., Hamilton, A. (2013). Motor abilities in autism: a review using a computational context. *Journal* of *Autism* and *Developmental Disorders, 43(2)*, 323-444. DOI: 10.1007/s10803-012-1574-0.

Gray, D. E. (2003). Gender and coping: The parents of children with high functioning autism. *Social Science and Medicine*, *56(3),* 631–642. DOI:10.1016/S0277-9536(02)00059-X.

Gupta, R., Gaur, J. (2011). Time perspective's role in stress levels: Empirical evidence. *Great Lakes Herald, 5*(1), 59–75. Retrieved from http://www.greatlakes.edu.in/pdf/Herald/Vol5/Article-5.pdf.

Happé, F. (1999). Autism: cognitive deficit or cognitive style? Trends of Cognitive Science, *3(6*), 216-222. DOI: 10.1016/s1364-6613(99)01318-2.

Hobfoll, S. E., Lerman, M. (1988). Personal relationships, personal attributes, and stress resistance: Mothers' reactions to their child's illness. *American Journal of Community Psychology, 16*(*4*), 565–589. DOI:10.1007/BF00922772.

Holman, E. A. (2015). Time perspective and social relations: A stress and coping perspective. In: M Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 419–436). Cham: Springer.

Holman, E. A., Silver, R. C., Mogle, J. A., Scott, S. B. (2016). Adversity, time, and well-being: A longitudinal analysis of time perspective in adulthood. *Psychology and Aging, 31*(*6*), 640–651. DOI: https://doi.org/10.1037/pag0000115.

Huič, A., Krznarić, T., Kamenov, Ž. (2018). Time perspective, perceived stress, self-control and relationship satisfaction in heterosexual dating relationships of emerging adults. *Psichologia, 32*, 63-78. DOI: 10.17575/rpsicol.v32i1.1327.

Jones, C. R. G., Simonoff, E., Baird, G., Pickles, A., Marsden, A. J. S., Tregay, J., Happé, F., Charman, T. (2017). The association between theory of mind, executive function, and the symptoms of autism spectrum disorder. *Autism Research*, *11(1)*, 95-109. DOI: 10.1002/aur.1873.

Koc-Kozłowiec, B. (2016). Szczęście i perspektywa postrzegania czasu. *Logos i Ethos, 40*, 123-141. DOI: http://dx.doi.org/10.15633/lie.1703.

Kossewska, J., Wojciechowska, A. (2017). Wypalenie sił a perspektywa temporalna u rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju. *Psychologia Wychowawcza*, *54(12)*, 183-202. DOI 10.5604/01.3001.0011.7871.

Król, J., Boniecka, K., Rzepa, T. (2016). Perspektywa czasowa w okresie późnej dorosłości i jej znaczenie dla satysfakcji z życia uczestniczek Uniwersytetu Trzeciego Wieku – doniesienie wstępne. *Polskie Forum Psychologiczne, 21(4),* 589-601. DOI:10.14656/PFP20160406.

Lecavalier, S., Leone, S., Wiltz, J. (2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(3), 172–183. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x.

Levin, A., Scher, A. (2016). Sleep problems in young children with Autism Spectrum Disorders: A study of parenting stress, mothers' sleep-related cognitions, and bedtime behaviors. *CNS neuroscience & therapeutics*, *22(11),* 921–927. DOI: https://doi.org/10.1111/cns.12651.

Mostowik, J., Cyranka, K. (2018). Nowe trendy w psychoterapii: Znaczenie perspektywy czasowej w obszarze zdrowia psychicznego oraz podejmowanych interwencji terapeutycznych. *Psychoterapia*, *1(184),* 17-29.

Myers, B. J., Mackintosh, V., H., Goin-Kochel, R. P. (2009). "My greatest joy and my greatest heart ache:" Parents' own words on how having a child in the autism spectrum has affected their lives and their families' lives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *3(3),* 670-684. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.01.004.

Papastamatelou, J., Unger, A., Giotakos, O., Athanasiadou, F. (2015). Is time perspective a predictor of anxiety and perceived stress? Some preliminary results from Greece. *Psychological Studies*, *60*, 468–477. DOI:10.1007/s12646-015-0342-6.

Peer, J., Hillman, S. (2014). Stress and resilience for parents of children with Intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *2,* 92-98. DOI: 10.1111/jppi.12072.

Piątek, M. (2020). *Natężenie stresu a perspektywa temporalna i wsparcie społeczne u rodziców dzieci z ASD* (Niepublikowana praca magisterska). Kraków: Archiwum prac dyplomowych Uniwersytetu Pedagogicznego.

Pisula, E. (1994). Zespół wypalania się sił u rodziców dzieci autystycznych. *Nowiny Pedagogiczne*, *3,* 83-89.

Pisula, E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Pisula, E. (2007a). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Pisula, E. (2007b). A comparative study of stress profiles in mothers of children with autism and those of children with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20(3),* 274-278. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00342.x.

Pisula, E., Noińska, D. (2011). Stres rodzicielski i percepcja doświadczeń związanych z opieką nad dzieckiem u rodziców dzieci z autyzmem uczestniczących w różnych formach terapii. *Psychologia Rozwojowa*, *16*(*13*), 75-88. *DOI*: http://dx.doi.org/10.4467/20843879PR.11.020.0193.

Płatos, M. (2016). *Ogólnopolski spis autyzmu: Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max".

Prokopiak, A. (2015). Wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J-Paedagogia-Psychologia, 27(2),* 51-95. DOI: http://dx.doi.org/10.17951/j.2014.27.2.51.

Rao, P., Beidel, D. (2009). The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modification, 33*, 437–451. DOI: 10.1177/0145445509336427.

Ream, E., Richardson, A. (1996). Fatigue: A Concept Analysis. *International Journal of Nursing Studies*, *33*, 519-529. DOI: 10.1016/0020-7489(96)00004-1.

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

Sanders, J., Morgan, S. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with Autism or Down Syndrome: Implications for intervention. *Child & Family Behavior Therapy*, *19*, 15-32. DOI:10.1300/J019v19n04_02.

Schieve, L. A., Blumberg, S. J., Rice, C., Visser, S. N., Boyle, C. (2007). The relationship between autism and parenting stress. *Pediatrics*, *119(1),*114-121. DOI: 10.1542/peds.2006-2089Q.

Sekułowicz, M. (2000). *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Sekułowicz, M. (2013). *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Smith, A., Romski, M. A., Sevcik, R., Adamson, L.*,* Barker, R. (2014). Parent stress and perceptions of language development: Comparing Down Syndrome and other developmental disabilities. *Family Relations*, *63*(*1*), 71-84. DOI: 10.1111/fare.12048.

Sword, R. M., Sword, R. K. M., Brunskill, S. R. (2015). Time perspective therapy: Transforming Zimbardo's temporal theory into clinical practice. In: M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 481-498). Springer: Cham Heidelberg New York Dordrecht London.

Sword, R. M., Sword, R. K. W., Brunskill, S. R., Zimbardo, P. G. (2014). Time perspective therapy: A new time-based metaphor therapy for PTSD. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping, 19(3),* 197-201. DOI: https://doi.org/10.1080/15325024.2013.763632.

Szeląg, E., Kowalska, J., Gałkowski, T., Pöppel, E. (2004). Temporal processing deficits in high-functioning children with autism. *British Journal of Psychology*, *95(3),* 269-282. DOI: 10.1348/0007126041528167.

Tomanik, S., Harris, G., Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*(*1*), 16–26. DOI: https://doi.org/10.1080/13668250410001662892.

Zablotsky, B., Kalb, L. G., Freedman, B., Vasa, R., Stuart, E. A. (2014). Health care experiences and perceived financial impact among families of children with an Autism Spectrum Disorder. *Psychiatric Services, 65(3),* 395-398. DOI: 10.1176/appi.ps.201200552.

Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77(6),* 1271-1288. DOI: 10.1037/0022-3514.77.6.1271.

Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life.* New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.

Zimbardo, P. G., Gonzalez, A. (1985). Time in perspective*. Psychology Today*, *3*, 21-26.

Zimbardo, P., Sword, R., Sword, R. (2012). *The time cure: Overcoming PTSD with the new psychology of time perspective therapy.* Hoboken: John Wiley & Sons.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.197.216

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Marek A. MOTYKA[*]
Witold JEDYNAK[**]

Family with a drug problem: intergenerational transmission of the dysfunction

Rodzina z problemem narkotykowym: międzypokoleniowa transmisja dysfunkcji

Abstract
Introduction. This article discusses several family conditions conducive to drug use.
Aim. The research aims to determine the impact of the family environment, especially a dysfunctional one, on drug use among people growing up in such a family. It was assumed that, according to the concept of the family as a system, if at least one of its elements is dysfunctional, the consequences of this state affects the other members of the family, who do not acquire proper patterns of functioning in the family and society.
Material and methods. 154 standardized interviews with drug users were conducted. The research tool used to collect data was interview questionnaires; in addition, seven interviews were recorded on audio-tracks. Each interview consisted of 39 questions, several of

[*] **e-mail: mmotyka@ur.edu.pl**
Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszów, Polska
Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszow, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszow, Poland
ORCID: 0000-0001-6967-0035

[**] **email: vox321@interia.pl**
Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszów, Polska
Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszow, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszow, Poland
ORCID: 0000-0002-7101-8537

which related directly, or indirectly, to their family situation. The study was qualitative, but some of the responses can be represented by quantitative data, which was used to provide numerical values for the indications obtained.
Results. The analysis of the empirical material collected during interviews with drug users shows the links that have been identified between reaching for these measures and growing up in a family struggling with the drug use of one or more of its members. Permanent disorders in relations between members of a dysfunctional family affect the development of a whole spectrum of personality problems, including addiction.

***Keywords*:** psychoactive drug, youth, drug initiation, family negligence, harm reduction

Abstrakt
Wprowadzenie. W niniejszym artykule omówiono rodzinne uwarunkowania determinujące używanie narkotyków.
Cel. Celem badań było określenie wpływu środowiska rodzinnego, zwłaszcza dysfunkcyjnego, na używanie narkotyków przez osoby wychowujące się w takiej rodzinie. Założono, że zgodnie z koncepcją rodziny jako systemu, jeśli przynajmniej jeden z jej elementów jest dysfunkcyjny, konsekwencje tego stanu dotykają pozostałych członków rodziny, którzy nie nabywają prawidłowych wzorców funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie.
Materiał i metody. Przeprowadzono 154 standaryzowane wywiady z osobami używającymi narkotyków. Narzędziem badawczym służącym do zbierania danych były kwestionariusze wywiadu. Dodatkowo siedem wywiadów zostało nagranych na pliki audio. Każdy wywiad składał się z 39 pytań, z których część dotyczyła bezpośrednio lub pośrednio ich sytuacji rodzinnej. Badanie miało charakter jakościowy, jednak część odpowiedzi można przedstawić w postaci danych ilościowych. Posłużyły one do przedstawienia wartości liczbowych uzyskanych wskazań.
Wyniki. Analiza materiału empirycznego zebranego w trakcie wywiadów z osobami używającymi narkotyków przedstawia związki pomiędzy sięganiem po te środki a dorastaniem w rodzinie zmagającej się z problemem używania narkotyków przez jednego lub kilku jej członków. Trwałe zaburzenia w relacjach między członkami rodziny dysfunkcyjnej wpływają na rozwój całego spektrum problemów osobowościowych, w tym uzależnienia.

***Słowa kluczowe*:** narkotyki, młodzież, inicjacja narkotykowa, zaniedbania rodzinne, redukcja szkód.

Introduction

Drug use is an issue explored by researchers in many scientific disciplines, who focus their attention both on describing this dynamic phenomenon, trying to estimate its scale, and identifying factors conducive to its development. In the last decade, social studies authors have signalled an increase in the indication of drug use and the intensification of social and health problems related to drug use (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction [EMCDDA], 2019; United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2019). The data collected indicates a worrying increase in the number of drug users, which is now 30 % higher globally than in 2009. The re-

sults also indicate that adverse consequences associated with drug use are much more common and more severe than previously assumed (UNODC, 2019). Identifying the reasons for the increased interest in such activities requires regular surveys of this phenomenon in order to undertake adequate preventive actions.

Researchers highlight the multidimensionality of drug initiation conditions observed in the social environment, cultural influences, and in the peer and family environments of those who admit to using drugs (Jiloha, 2009; Motyka, 2018a; Spooner, Hetherington, 2005). Literature also includes a division that takes into account individual or social predictors of such behaviour. Individual characteristics that are conducive to risky activities include poor self-control, curiosity, searching for exciting sensations, a lack of skills in dealing with stress, and a lack of knowledge about the consequences of drug use. In terms of social conditions: weak ties with the environment, a lack of role models, poverty, inappropriate family relationships, low emotional support, peer influence, and low availability of satisfactory life choices (Chan, Lo, Tam, Le, 2019).

The family environment seems to play a key role between making right, or dysfunctional, choices for life, as its impact affects both the signalled individual characteristics and the social dimension of the individual's relationship with their environment. The family is the primary source of norms, principles, values, and attitudes instilled in a child during the socialization process (Baferani, 2015). Whereas the behaviour of those persons from whom these patterns are acquired is consistent with the principles implemented, and at the same time, free of pressure and excessive control, the process of their assimilation becomes clear, and these values shape the identity of the individual, thus contributing to the creation of strong internal control (Hardy, Padilla-Walkera, Carlo, 2008). Acceptance of universally accepted moral values and principles is an essential element of mutual trust, which determines proper relationships between family members and a sense of security (Putnam, 2000; Sztompka, 2016).

However, this process is not always correct. Relationships between family members, depending on their quality, have been identified as both favourable and protective factors for drug initiation. The greater the closeness between parents and child, the greater the absence of family dysfunction, and the increased proper control over the child, the decreased likelihood of abnormal activities, including drug initiation. In contrast, a lack of closeness, too little or excessive control, conflicts and inappropriate behaviour of family members are conditions that may favour such behaviour (Brook, Brook, Gordon, Whiteman, Cohen, 1990; Brook, Duan, Brook, 2007; Hawkins, Catalano, Arthur, 2002). In such circumstances, drug use may be treated by an adolescent family member as a strategy for the ultimate satisfaction of psychological needs when relationships with important people disappear (Chan et al., 2019).

Family conditions related to drug addiction

In the literature on the subject, one can find numerous initiatives to establish the family conditions related to drug addiction. The authors emphasize, among other factors, the significant role of genetic factors responsible for the susceptibility to addiction of children from parents who abuse alcohol and use drugs (Uhl et al., 2008). According to Bogdan Szukalski (2011), the use of the most addictive drugs – cocaine and opiates – may be the most inherited, and the use of the hallucinogens with low addictive effects may be the least inherited. It has also been found that the risk of drug use in the children of parents who use drugs is eight times higher than that of non-users (Merikangas et al., 1998). The research carried out among adopted children separated from biological parents at birth has observed the occurrence of relationships between the origin of at least one addicted parent and alcohol dependence, alcohol abuse, drug use, and mental disorders observed in their children. Therefore, the predisposition to using drugs may also occur when a child grows up outside the dysfunctional environment of a biological family (Szukalski, 2011).

System theories focus their attention on the interaction of elements of the system as the family is considered to be. According to Fred Streit and Hilory Olivier (1972), the use of psychoactive agents is the result of different interpretations – by adults and children – of the relations taking place in a given community. The difference in perception may concern i.a., parents' attitudes towards their children, the demonstration of emotional support, love, and the relationships between parents and other siblings. The fact that a child considers the actions of the parents to be unfavourable for themselves may encourage the occurrence of behavioural disorders, such as directing attention towards the use of psychoactive agents (Jędrzejko, Neroj, Wojcieszek, Kowalewska, 2009; Streit, Olivier, 1972).

According to Judith S. Brook, weak bonds between family members are a crucial factor in drug initiation. The author attributes great importance to parental control during adolescence and the support of a child experiencing difficulties related to growing up. Family conditions conducive to maintaining the homeostasis of proper relationships within the family include parents' acceptance of universally respected values and principles, showing emotional support, an upbringing based on love, exercising intrusive control over the child, and at the same time, the emotional maturity of mothers. On the other hand, weak emotional bonds between children and parents, a child's abnormal personality, susceptibility to influence, low self-esteem, predisposition to depression, aggressive and rebellious behaviour, and especially deviant behaviour, and the attitudes of parents were considered risk factors (Brook et al., 1990; Brook et al., 2007).

Shanta Dube and her team of researchers have found that adverse childhood experiences (ACEs) associated with growing up in a dysfunctional family (addiction,

violence, neglect, crime, mental illness, conflicts between parents) are important predictors of drug initiation. The more difficult the childhood experience, the greater the probability of reaching for drugs in early adolescence (Dube et al., 2003).

A study by Denise Kandel and her colleagues found that abnormal parental attitudes – excessive dominance, overcontrol, rejection – increase the risk of dependence on psychoactive agents. Modelling of children's behaviour by adults was also considered to be important in the undertaking of abnormal behaviour. The three-stage model of social interaction presented by the researchers indicates that parental consumption of spirits can encourage the alcohol initiation of children (Stage I); that these behaviours can increase peer influence and generate marijuana experimentation (Stage II); and that, as a result of overcontrol, lack of consistent disciplinary requirements. or parental drug use can lead to the use of much stronger and more dangerous drugs (Stage III). According to researchers, the influence of parents on the child is only weaker at the second stage of drug use. However, it is their attitudes and behaviours that have been identified as crucial in the development of risky behaviours among children (Jędrzejko et al., 2009; Kandel, Kessler, Margulies, 1978).

Interesting data are also quoted by Duncan Stanton (1997), indicating an abnormal cyclic pattern of interactions observed in families where intoxicated individuals live. A child who is a drug user integrates the other family members to take joint action to improve their situation and reduce the problems associated with the use of the drugs. When the quality of life of an addicted person improves, the loved ones, losing their common goal, move away from each other. Then again, some conflicts and divisions can encourage the individual to resort to these measures, creating a specific addiction cycle of the family system. In this case, drug use serves as a temporary family cohesion objective; it is a response to the behaviour of other family members, not always in line with the expectations of the user (Stanton, 1997).

John Bowlby (2007), in a concept called the attachment theory, focuses on the child's relationship with carers, which, according to the researcher, plays a key role in the psychological development of a juvenile family member. The great sense of the closeness of the parents fosters the development of the child's ability to anticipate their behaviour and react to various types of activity, and the repetitiveness of these interactions provides the child with important information about interpersonal relationships. Deficits in these contacts in early childhood result in abnormalities in later life: avoidance of direct contact with other people, no need to establish such relationships, permanent fear of losing a loved one. These disorders were considered to be a consequence of a lack of attention paid to the child in the early stages of development or as a result of the child experiencing insufficient closeness on the part of the parents or guardians (Bowlby, 2007). Then, according to researchers, individuals with dysfunctional attachment patterns develop a sensitivity to the psy-

choactive substance as a substitute for human closeness. Psychoactive substances are then a way to fill the emptiness created by the lack of a stabilizing relationship (Wyrzykowska, 2012).

The lower quality and reduced frequency of adolescents' relationships with their parents are the reasons identified in studies for adolescents' interest in drugs (Motyka, 2018b). Data from measurements carried out among students attending schools in the Podkarpackie region of Poland showed relationships between the regularity of contact with parents and attitudes towards psychoactive drugs: the reduction of daily conversations with the child resulted in both an increase in liberal attitudes towards drugs and higher preference for these drugs. The results, therefore, suggest that the continued interest of parents in their child's affairs is conducive not only to control the child's behaviour but also the attitudes the child has towards drugs. A sense of constant interest and control may, therefore, encourage a child to not engage in risky activities, such as establishing close relationships with peers who use drugs, attending meetings where there is a likelihood that proposals to take the drug may be made and, if faced with such an offer, assertive refusal to take the drug (Motyka, 2018b).

According to Zbigniew Michalczyk (2018), theories of family systems describe the pathology of the family as a specific social system in which the whole family, the whole system, and not an individual, is the carrier of the disorder. Intrapsychic processes are the result of family relationships. This theory considers the family to be a homeostatic system that is capable of responding plastically to any change (Michalczyk, 2018). Relationships between family members who are unable to meet the needs of the child, inappropriate behaviour of family members, and excessive, or insufficient requirements are established risk factors for turning towards drugs to isolate oneself from uncomfortable circumstances, or to give the person taking them a substitute for a closeness they have never experienced. The taking of drugs by one child, parents, siblings, as well as other members of the family system also affects the rest of its members.

Research purpose

The data presented in the text comes from interviews carried out from 2014 to 2019 of persons who confirmed their drug use and who were assisted by institutions located in Podkarpackie Voivodeship in Poland. The initiative aimed to establish the conditions for the initiation of drug use by respondents. In addition to questions related to drug use, the exploratory nature of the interviews focused on obtaining information on three probed areas: family life, peer influences, and the role of mass culture products in their decision to use drugs. Due to the extensive empirical material collected, which

requires much more space than the content of a single article, this paper presents a description of family conditions related to drug addiction collected from participants. During the interviews, information was collected about the structure of the family in which the respondents grew up. The occurrence of dysfunctions in the family and the current family situation of the respondents were also established, and the quality of the relationships between them and other family members was discussed. They also surveyed the resources they had: education, financial background, life plans, goals, and achieving them. In connection with the initiative, research problems have been formulated, which set the directions of research:

– Were the respondents brought up in full families?
– Were there drug addicts or drug users in the families?
– Has the use of drugs by a family member affected the initiation of drugs?
– How drug use has affected their family situation:
– Did they start their own family?
– What are their current relationships with members of the original family?
– What is their relationship with their spouses and children?
– How do they cope with adulthood?

Material and methods

In the research, a deliberate and convenient nonprobability sampling was used. It was assumed that information would be collected from those who voluntarily seek a consultation or therapy in institutions where one of the co-authors of this work was employed as an addiction therapist. The research was planned to be carried out in two facilities, i.e., the Addiction Therapy Ward at the Regional Psychiatric Hospital of Podkarpackie Voivodship in Żurawica and the Municipal Centre for the Prevention of Addictions in Przemyśl. The research was planned and carried out in accordance with the *Sociology's Code of Ethics* binding in Poland. Applications for permission to conduct the research were sent to the heads of both institutions, ensuring the full anonymity of participants. After approval, a standardized interview was conducted with each person who confirmed their drug use. All interviews were conducted and recorded with the consent of the respondents. From May 2014 to August 2019, data from 154 people were collected.

The research tools used to collect data were interview questionnaires, and seven conversations were recorded using recording devices. Each interview consisted of 39 questions, several of which directly or indirectly concerned the family situation. The research on drug use focused on determining the motives and circumstances of drug initiation, the means they used, and their perception of addiction. Some of the

questions, as indicated earlier, referred to the influence of popular culture products (literature, music, film) on their risky choices. When collecting data, data concerning gender, age and place of residence were also collected. The preparation of such a set of questions has allowed for obtaining data on issues common to all, and above all, it has increased their sense of security when disclosing sensitive data. Depending on the openness of the respondents, additional questions were also asked in order to obtain more complete information.

The research was qualitative; however, some of the answers could be presented using quantitative data, which was used to give numerical values of the indications obtained. This article mainly presents data on the research issues indicated in the title. Other research results will be presented in other studies.

Research results

One hundred and forty men and fourteen women attended the interviews. Most of the respondents were between 20 and 35 years old – 115 people; fifteen respondents were under 20, twenty-four respondents over 35. The average age of respondents is 28, with the youngest being 13 and the oldest 49. Most of them indicated the city/town as a place of residence (120 people), thirty-four indicated that they lived in the countryside.

The average age of drug initiation was found to be 16 years, with the lowest indicated age of first drug use being 10 years and the highest being 39 years. The vast majority of survey participants stated that they had taken drugs before the age of 18 (129 people); almost half (73 people) reported such experiences before the age of 15. Only one respondent indicated a late initiation age (39 years). The most frequently indicated reasons for the first contact with drugs are curiosity (83 indications) and persuasion from peers (44). For most people, the initiation drug was marijuana, indicated by 132 people. The others were: amphetamines (5 people), OTC drugs (5), new psychoactive substances – NPS (6), inhalation substances (4) and opiates (2). Twenty-one interviewees remained with the initiation drug (marijuana) while the rest confirmed their experience with many drugs. Apart from marijuana derivatives (153 people), the drugs indicated are amphetamines (111), NPS (77), ecstasy (43), cocaine (39), hallucinogenic mushroom (27), LSD (27), opiates (22), OTC drugs (20). Twenty-five people also reported that they use other substances, including inhalation and sleeping pills. The analysis of the obtained answers confirmed that half of the respondents alternate between at least 5-6 different drugs. Most of them have been diagnosed with multi-drug addiction syndrome.

The structure of the respondent family

From the data collected, it was found that 75 people were raised in single-parent families due to divorce, death of one parent, or lone parenthood. For many of the respondents, it was difficult to talk about this period and only a few of them found themselves able to give slightly more complete information. The statements presented below illustrate the circumstances in which the respondents grew up:

> I don't know my father. It was often hard at our home, the food was always ok, but I wore clothes from a second-hand shop (respondent 2).

> Dad died when I was 11. Mom pulled herself together quickly after his death. She had to because there were five of us to feed. We took care of ourselves, that is, we looked after ourselves, my brothers and I (respondent 40).

> We lived with our mother only, but it was as if she didn't live there. She has always been treated for depression. She only takes some drugs and sleeps. That's the way it is all the time; the house is a total dump, there was never anything in the fridge, maybe only at Christmas when we got some donations from family support services (respondent 65).

> We've lived separately with our mother since I was eight years old, I mean me, my brother and sister. The old man drank and beat our mother and us. Our uncle, our mother's brother, took us. She didn't want to, but he said that if we don't go, he'll kill the old man because he won't let him kill us (respondent 71).

Several of them presented drastic circumstances related to the loss of a parent:

> Dad hung himself, I don't know why, nobody knows what happened (respondent 64).

> I was 5 years old when she drank herself to death (mother). Dad worked all the time to make sure there was money for my brother and me, and I guess that's what killed him. He had a heart attack and died when I was 16 (respondent 153).

Twenty-seven respondents were found to have lost full parental care after the divorce of their parents, twenty-five because of the death of one or both of them, twelve experienced abandonment in childhood by addicted or mentally ill parents (mainly respondents living in an orphanage), and nine indicated that they did not know their fathers (raised only by their mother). In two cases, parental care was found to be incomplete due to the fathers' long-term imprisonment.

The survey also included statements suggesting that despite growing up in a full family, respondents experienced attention deficit on the part of their parents:

> Dad had an accident when I was 11. My mother took care of him all the time and I watched over the younger siblings. I looked after them for seven years. When my father recovered, I already had my own life. I was already after the first detox and they didn't know anything anyway (respondent 104).

A statement suggesting low interest from parents was also expressed by other respondents:

> I grew up with a full family, but Dad raised us. Mom has been going to Italy to work for thirty years. She comes for Christmas and Easter (respondent 53).

> The family is full, but the mother is abroad at work (respondent 96).

The addiction problem in the family

Other important data was obtained by researching the problem of addiction in the family environment of interview participants. Two-thirds of the respondents (98 people) confirmed that there were, or are, people addicted to alcohol or drugs in their families. The statements collected indicated growing up in such an environment:

> Mother often drank, she said she had to calm down because she was getting more and more nervous (respondent 2).

> Both parents were addicted – they were drinking, and my brother was drinking and doing drugs, but he got a big sentence and was locked up, and I lived only with my parents (respondent 5).

> There's always been a brawl and doing drugs at home. Both old folks used to do meth, take some drugs and sometimes smoke weed (respondent 7).

> My mother is an alcoholic, and my sister has been smoking weed for years (respondent 15).

> My older brother smoked weed and there were often parties at home (respondent 36).

> My brother has been smoking weed since I can remember (respondent 61).

> My parents are addicted. Dad is addicted to drugs, mum is addicted to alcohol (respondent 102).

> Mom was boozing at night. She was always unconscious in the morning, but I know she was drinking because my brother told me. I was five years old when she drank herself to death (respondent 153).

> My father did drugs. He overdosed on drugs when I was little, I was seven. It's a good thing he overdosed because he was taking something that made him the devil. Now I think it was meth. I was always afraid of him when he was at home and when he was leaving home (respondent 154).

The addiction of one parent was indicated by a total of 68 respondents, sixteen respondents indicated the addiction of both of them, and fourteen admitted that their siblings were users of psychoactive agents in the family. Also, 14 people reported that addiction occurred, or was present, among the extended family (grandparents, uncles), 12 people reported that there were several addicts (parents and siblings) in the family.

Impact of drug use by a family member on drug initiation of respondents

In the study group, twenty-six respondents confirmed drug use among their family members; one person admitted that both parents were using drugs, nine respondents indicated a father who was using drugs, and sixteen respondents indicated that their siblings used drugs. Analysing the impact of drug use by the family members on the participants of the interviews, further relevant data was established. Eight people admitted that the drug initiation took place in the presence of a family member, and even in a few cases, it took place on the initiative of the family member:

> I was ten years old at that time. I was at home with my father, and my mother was gone for a few days, and I didn't know what had happened and I was worried about her. I was always worried at that time. My father used to sell meth, now I know it, and all the time someone used to come to us and go into the bathroom with my father. They could sit there for a few hours even, and they only left when they were short of ciggs. My mother also did drugs, but her grandmother used to take her to rehab, or she used to run away by herself. The old man was fucked up about neatness, and when he got high, he kept doing something, but he was doing some bullshit, and the house was a total dump. I told him then to clean up because my mother would come back, and he threw some drugs at me and said «eat some and clean up yourself». And I took it, I wanted to eat with a wet finger, but he started laughing, poured some into my juice and let me drink it (respondent 7).

Other respondents reported similar circumstances of drug initiation:

> There was a party at home that my brother was doing. It was a few weeks after mom died. There were some of his mates, smoking weed and drinking. There was nobody but us, and I was sitting with them all the time. My brother is seven years older than me. He gave me some weed (respondent 17).

> When I confessed to my brother that I smoked weed at school before, he gave it to me and we were smoking together (respondent 61).

Other respondents indicated the clear influence of drug use among family members on their decision to try the drug:

> I was smoking the first weed with my friends, but I took the white (amphetamines) from my father – he always had so much of it that he didn't even know I was taking it. When he had a 5-6 day trip after doing the white, he took something and slept for a long time. Then I could do anything (respondent 86).

> The old man did amphetamines. I wanted to nick a little bit from him one day, but he saw me, and he beat me up. But there was glue at home, and nobody was watching it, and I wanted to see what it was about (respondent 102).

> I saw my brother having fun and I wanted it to (respondent 61).

> I knew my brother was on drugs and I envied him for that. I was afraid of shooting up as he did, but I knew that I would surely smoke the weed (respondent 153).

> One of the subjects admitted that he even used blackmail for this purpose: "I got amphetamine from my brother. I said if he would not let me try it, I would tell my parents he does drugs. I knew for a long time that he did drugs" (respondent 47).

Impact of drug use by respondents on their family situation: did they start their own family?

Two-thirds of the participants did not start their own families (102 people). When asked about their plans in this respect, only twenty-nine admitted that they would like to start a family. The others in this group either did not signal the need or did not believe it was possible. Sixteen people confirmed that they were married, four – in cohabitation, while thirty-two admitted that they were separated from their partners. The reason given for the break-up was usually drug use and especially the lifestyle associated with this type of behaviour: "I was in a relationship for seven years, but it broke up because of drinking and doing drugs (respondent 58)".

In this group, only nine people admitted that they would like to improve relations with their loved ones.

The acute consequences of the drug use, which affected the family situation, were also indicated by two respondents:

> I don't have my own family. I was pregnant, but I was carrying a dead foetus and I didn't know about it. When they cleaned me out, they said I wouldn't have any more children. I don't think about having a relationship (respondent 125).

> During the first pregnancy, I didn't know I was pregnant. I was on drugs all the time, I had pains and bleeding. When they took me to the hospital, they said I had been pregnant. During the second pregnancy, I didn't do drugs. Even when my son was born, I didn't do drugs. But I couldn't breast-feed, so I was taking some coke from time to time. Now I'm alone and I don't know what's happening to him (respondent 154).

Impact of drug use on the family situation, by respondents: current relationships with members of the original family

In the course of the interviews, many participants confirmed that their contacts with their parents or parent are superficial, although most of them (88 people) admitted that they still live together. Some pointed out the great care and constant interest of the parents in improving their lives, and the family home was a stronghold where they could always find shelter and help, especially after drug and alcoholic pregnancies.

> I could leave home when I wanted and for as many days as I wanted. I didn't say anything. I just disappeared and I was gone for a few months. I was untraceable because there were no mobiles at the time. Sometimes I called them and informed them that I was alive, that's all. But when something happened to me, I always knew that I had a place to go back and where I could get over it (respondent 104).

Some, despite the deficits in their relationship with their parents, confirmed the presence of emotional bonds:

> We live in two rooms, my mother drinks in one and I do drugs in the other. If I go on a bender, I don't live in the house, because I think I'd kill her for that drinking. Besides, I have nothing in the house, just a room and a bed. I think I love my mother because when she drinks, I'm afraid she'll die. My mother sucks, but I think I love her anyway (respondent 2).

However, many of the statements, especially those depicting relationships with an addicted parent or sibling, suggested a break in emotional connection with loved ones:

> I meet my mother sometimes, but I won't go back to her. In summer I can manage, in winter there is a shelter and hospitals with two months' rehab (respondent 65).

> While we were moving out, the old man was ignoring us. We don't talk to each other. I know where he lives, but we have nothing in common (respondent 71).

> I have no contact with my brother. I think he's in some junkie centre now or somewhere else. Maybe in jail, because he was a drug dealer (respondent 153).

I know he's either been doing drugs and treating himself in different centres, in turn (like his father). I don't know where he lives (respondent 86).

The aversion to family members who do drugs has been noticeable even in relation to the deceased:

My grandmother told me that my father died somewhere in Poland. I don't want to know where (respondent 14).

My brother drank and did drugs, but he committed suicide. Silly him, because now there is so much new stuff to try (respondent 36).

I don't go to his grave (respondent 47).

Impact of drug use on the family situation, by respondents: current relationships with their spouses and children

On the basis of the conducted interviews, it can be assumed that some of the research participants have transferred the patterns of behaviour observed in the original family to their current relationships:

I have a son, but we don't live together. I only see my partner when I visit my son (respondent 14).

I don't live with my husband. He beat my daughter and me and I ran away from him to my parents. My parental rights are limited, but my parents became a foster family because my husband didn't want to take care of her (respondent 24).

I have a cohabitee and two daughters. We are not together but we don't keep in touch (respondent 59).

I have a child, but we don't live together. I have never seen my daughter (respondent 53).

I have a daughter, I don't live with her (respondent 102).

I don't know what's happening to my child. A partner took our son away when he was 3. He said I would die anyway, and he would not let the child see it (respondent 154).

My son is 12 years old. He has autism. I have no contact with his mother or with him (respondent 73).

When I found out that I couldn't have kids, I did some extremely silly things. I never thought of becoming a mother, but the news killed me. My lad kicked me out.

> I won't come back to my family house. I live in a shelter, well, I think I will live in a shelter once I finish my therapy, I hope they will accept me (respondent 125).

> We have a child, but we don't live together. My parents didn't agree to the wedding because my boyfriend does drugs and he sells amphetamines. When my father goes to work, he sometimes comes to me, but it is always a holy stink, and we get in each other's way (respondent 139).

Coping with adulthood

Deficits in the family environment (negligence) can also be observed when analysing the education of the respondents and their professional situation. Thirty-one respondents finished their education at the primary school stage, and one of them did not even manage to reach this level. Twenty-seven respondents graduated from junior high school and did not start further education, forty-nine respondents – vocational schools (none of them took up a job in their profession), 40 respondents – secondary education, and 6 respondents – higher education. Only sixteen respondents confirmed that they had a paid job, the rest were unable to provide a source of income.

The data presented may result from deficits of social capital inherited to a large extent from the family environment or acquired from the environment under favourable conditions. A lonely individual left alone is socially helpless. If, on the other hand, an individual enters into frequent and positive relations with family members, relatives, or acquaintances, there is an accumulation of social capital, making it possible to satisfy social needs. The individual's participation in a group, and especially in the family community, increases their social potential to strengthen social bonds and improve living conditions. Strong group ties, including family ties, bring measurable benefits to the individual and allows them to discover the advantages of positive relationships with other people (Putnam, 2000). The data obtained in the course of the research indicates that, in the case of the interview participants, the circumstances allowing the acquisition of this capital – both family and community – were, at least, inconvenient.

Discussion

A characteristic feature of the respondents is the young age of drug initiation, indicating that almost half of the respondents started taking drugs before the age of fifteen and the vast majority (84%) before they reached the age of majority. The most

frequently indicated reasons for the first contact with drugs are curiosity (83 indications) and peer pressure. An equally important factor conditioning the initiation was the upbringing of the respondents in the family where the transmission of addiction took place. According to the respondents' statements, half of them take several drugs alternately.

The disturbed structure of their families undoubtedly influenced the development of conditions conducive to drug use by the respondents. Half of the respondents were brought up in lone-parent families and dysfunctional families. Some of them lost full parental rights. The death of one parent, the breakup of a marriage, and the father's imprisonment contributed to the formation of a lone-parent family. Sometimes the respondents lost both parents as a result of their premature death or abandonment due to addiction or mental illness. In dysfunctional families, which are mentioned by the respondents, the inappropriate style of the upbringing of a child, weakening or breaking the emotional bond with parents, negative attitudes and behaviours of parents, domestic violence, alcoholism, and crime dominated. Thus, there was no proper parental influence on the child, which disintegrated the bond between the child and their parents and led to the creation of emotional anaesthesia.

Drastic violations of social norms by family members and the rejection of universal moral values and principles were directly related to the conditions presented above. In the family, the rules of conduct were not clearly defined, but an occasional and inconsistent upbringing without a clear educational attitude towards the child prevailed. Parents or other family members have regularly violated social norms and moral principles, affecting the child's system of values and norms that are shaped by the process of socialization. The lack of socially accepted values and moral norms generated the formation and development of pathological behaviour.

A factor that was strongly influential on the drug problem of the respondents was the alcohol and/or drug addiction of one or both of their parents. Two-thirds of the respondents confirmed such an addiction among their parents. Alcoholism and drug addiction disrupting the intra-family system created a dysfunctional system in which the addiction of the family member(s) became an integral part of this system. In a family with alcohol and/or drug problems, children felt insecure because they had no adult support. This phenomenon was accompanied by stress, anxiety, and a sense of threat. The child, not trusting their loved ones, closed in on themselves, adopted an attitude of withdrawal and did not take the risk of opening up to other people. A serious problem for young people became loneliness, lack of plans for the future, as well as being unprepared for life in society. The young people did not receive positive education models or axiological systems in the socialization process. They also had no plans for the future, which deprived them of hope for a better life and generated depressive behaviour. Alcohol and/or drug addiction among family members generated aggres-

sion and various forms of domestic violence. Children from families with alcohol and/or drug problems often, and at an early age, started to take drugs to compensate for loneliness, insecurity, powerlessness, and humiliation, and to "free themselves" from stress, anxiety, and frequent emotional tensions.

Drug addiction affected the adult personal life of the respondents. Two-thirds of them did not start their own family. Others were separated from their partners or were in cohabitation relationships. It can be presumed that the educational patterns of the original family, and especially conflict-forming tendencies, have become the cause of the maladjustment to family life or have led to its disorganization. Problems with starting a family or with its permanence were caused by the fact that more than half of the respondents (57%) still lived with their parents or one parent, with whom relations were superficial.

Research conducted by Judith S. Brook among teenagers confirmed that deviant attitudes and the behaviour of parents, and a lack of emotional bonds are the main causes of risky behaviour among children (Brook et al., 1990). The results of these investigations have been described as family interaction theories and have been used by many researchers to observe and design further measurements to determine the family causes of drug use. Numerous studies have confirmed that patterns acquired in the family may be conducive to the use of psychoactive agents, early drug initiation, and the choice of the drug (Jędrzejko et al., 2009). According to Kathleen R Merikangas et al. (1998), the history of drug use in the family is one of the strongest risk factors for children to develop drug dependence. The review of research on family conditions of drug addiction presented by Małgorzata Przybysz-Zaremba (2017) is also a valuable compendium of current family conditions of risky behaviour among young people. The author indicates both pathological and non-pathological risk factors. The former includes alcohol and domestic drug abuse, aggression, and violence. The indicated non-pathological predictors of risky behaviours of adolescents include poverty, social exclusion of the family, and economic migration of parents which may favour deficits in the relationship between parents and children.

Based on the research results, it can be assumed that an important cause of falling into drug addiction is the erosion of moral values and norms, which takes place in dysfunctional families. Acceptance of moral values and norms proves to be the dominant factor in uniting the family community and building mutual trust. It is also a fundamental source of social capital (Fukuyama, 2003). In turn, the disintegration of the system of values and moral norms in the family makes it impossible to build family ties based on mutual trust. In some dysfunctional families, mutual trust develops into a form of loyalty enforced by punishment, which, over time, turns into mistrust, weakening the emotional basis of cooperation. Lack of trust induces discouragement, the feeling of rejection by others and significantly reduces participation in important

activities (Sztompka, 2007). Distrust makes the family members alienate themselves and become pessimistic, characterized by suspicion and caution against possible problems. Thus, if there is mistrust in relations between family members, with all the negative consequences resulting from it, the frequency of mutual interactions decreases, and individuals, maintaining distance and scepticism towards each other, are not interested in maintaining mutual relations (Sztompka, 2007).

Summary

The results obtained in the presented studies confirm that the factors favouring drug use identified in the family environment are a lack of parental care, lack of emotional support, growing up in a single-parent family (death, divorce, long absence of a parent from home), growing up in a dysfunctional family (violence, poverty, addictions), a lack of interest of parents in the child's extracurricular activities, lack of arrangements for behaviour in the family home and outside it, a lack of clear rules relating to the use of psychoactive agents, reduction or a complete lack of conversations between parents and child, and the use of psychoactive agents by a family member.

Growing up in a family with a drug problem significantly reduces the socialization process of children who are not properly prepared for independent adult life. Abnormal patterns of behaviour observed by children in the original family are reproduced by them in relations with other people, making it impossible to establish lasting and strong social bonds. Moreover, they constitute a serious obstacle to the development of a system of values and norms necessary to generate social capital. Inherited dysfunctions clearly disrupt the process of functioning in society. Research suggests that in families with drug problems, there is a generational transmission of dysfunctions, including drug addiction tendencies.

References

Baferani, M. H. (2015). The role of the family in the socialization of children. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*, 417-423. DOI: 10.5901/mjss. 2015.v6n6s6p417.

Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brook, J. S., Brook, D. W., Gordon A. S., Whiteman M., Cohen P. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. *Genetic, Social and General Psychology Monographs, 116*, 111-267.

Brook, J. S., Duan, T., Brook, D. W. (2007). Fathers who abuse drugs and their adolescent children: Longitudinal predictors of adolescent aggression. *The American Journal on Addictions, 16*, 410-417. DOI: 10.1080/10550490701525392.

Chan, G., Lo, T. W., Tam, C., Lee, G. (2019). Intrinsic Motivation and Psychological Connectedness to Drug Abuse and Rehabilitation: The Perspective of Self-Determination. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16,* 1934. DOI: 10.3390/ ijerph16111934.

Dube, S. R., Felitti, V. J., Dong, M., Chapman, D. P., Giles, W. H., Anda, R. F. (2003). Childhood abuse, neglect, and household dysfunction and the risk of illicit drug use: the adverse childhood experiences study. *Pediatrics, 111*, 564-572. DOI: 10.1542/ peds.111.3.564.

EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction). (2019). *European Drug Report 2018: Trends and Developments*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Fukuyama, F. (2003). Kapitał społeczny. In: L. E. Harrison, S. P. Huntington (Eds.), *Kultura ma znaczenie* (pp. 169-187). Kraków: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Hardy, S. A., Padilla-Walkera, L. M., Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values. *Journal of Moral Education, 37*, 205-223. DOI: 10.1080/03057240802009512.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors, 27*, 951-976. DOI: 10.1016/s0306-4603(02)00298-8.

Jędrzejko, M., Neroj, A., Wojcieszek, K. A., Kowalewska, A. (2009). Teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych. In: M. Jędrzejko (Ed.), *Współczesne teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych* (pp. 77-155). Pułtusk-Warszawa: Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora – Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

Jiloha, R. C. (2009). Social and Cultural Aspects of Drug Abuse in Adolescents. *Delhi Psychiatry Journal, 12*, 167-175.

Kandel, D. B., Kessler, R. C., Margulies, R. Z. (1978). Antecedents of adolescent initiation into stages of drug use: A developmental analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 7*, 13-40. DOI: 10.1007/BF01538684.

Merikangas, K. R., Stolar, M., Stevens, D. E., Goulet, J., Preisig, M. A., Fenton, B., Zhang, H., O'Malley, S. S., Rounsaville, B. J. (1998). Familial transmission of substance use disorders. *Archives of General Psychiatry, 55*, 973-979. DOI: 10.1001/archpsyc.55.11.973.

Michalczyk, Z. (2018). *Zażywanie substancji psychoaktywnych w okresie dorastania: Zrozumieć i pomóc rodzinie z dzieckiem zażywającym substancje psychoaktywne*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.

Motyka, M. A. (2018a). *Społeczno-kulturowe uwarunkowania narkomanii: Skala i przyczyny zjawiska wśród młodzieży województwa podkarpackiego.* Rzeszów: Wydawnictwo UR.

Motyka, M. A. (2018b). Uwarunkowania narkomanii młodzieży: klucz jest ukryty w rodzinie. *Społeczeństwo i Rodzina, 56,* 110-124.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* New York: Simon & Schuster.

Przybysz-Zaremba, M. (2017). Uwarunkowania rodzinne zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży – analiza wybranych czynników. *Forum Pedagogiczne, 1*, 139-143.

Spooner, C., Hetherington, K. (2005). *Social determinants of drug use.* Sydney: National Drug and Alcohol Research Centre.

Stanton, D. H. (1997). The role of family and significant others in the engagement and retention of drug-dependent individuals. In: L. S. Onken, J. J. Boren, J. D. Blaine (Eds.), *Beyond the Therapeutic Alliance: Keeping the Drug-Dependent Individual in Treatment* (pp. 158-180). Rockville: National Institute on Drug Abuse.

Streit, F., Oliver, H. G. (1972). The child's perception of the family and its relationship to drug use. *Drug Forum, 1*, 283-289.

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

Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny: Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Szukalski, B. (2011). Genetyczne aspekty uzależnienia od narkotyków: Struktura genotypu a podatność na uzależnienie. *Problemy Kryminalistyki, 273*, 40-46.

Uhl, G. R., Drgon, T., Johnson, C., Fatusin, O. O., Liu, Q. R., Contoreggi, C., Li, C. Y., Buck, K., Crabbe, J. (2008). "Higher order" addiction molecular genetics: convergent data from genome--wide association in humans and mice. *Biochemical Pharmacology, 75*, 98-111. DOI: 10.1016/j.bcp.2007.06.042.

UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime). (2019). *World Drug Report 2019*. Vienna: United Nations publication.

Wyrzykowska, E. (2012). Uzależnienie od alkoholu jako wynik deficytu w zakresie relacji przywiązania. *Alkoholizm i Narkomania, 25*, 307-315.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.217.228

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Magdalena SADOWSKA*

Czynniki wspierające readaptację społeczną sprawców przestępstw seksualnych wobec dzieci na przykładzie programu Circles of Support and Accountability – przegląd badań

Factors supporting social readaptation of sex offenders on the example of the Circles of Support and Accountability program – research review

Abstrakt

Wprowadzenie. Kanadyjski program Circles of Support and Accountability (CoSA) skierowany jest do sprawców poważnych przestępstw seksualnych, których ofiarami są dzieci. Program realizowany jest w społeczności lokalnej, do której wraca były więzień i w której otacza się go wsparciem, uczy odpowiedzialności za swoje czyny oraz pomaga przezwyciężyć bariery w procesie powrotu do życia na wolności. Wszystkich tych zadań podejmuje się grupa wolontariuszy, nazywana kręgiem, której członkowie dobrowolnie deklarują gotowość niesienia pomocy byłemu więźniowi w powrocie do społeczeństwa i przyczyniają się do ochrony społeczności, w której ten człowiek przebywa.

Cel. Celem artykułu jest prezentacja założeń programu oraz wybranych czynników wspierających readaptację społeczną sprawców przestępstw seksualnych w programie CoSA.

Materiały i metody. Artykuł został przygotowany w oparciu o analizę badań nad wybranymi czynnikami efektywności programu CoSA.

* **e-mail: m.sadowska@amu.edu.pl**
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-4417-9503

Wyniki. Z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że takie czynniki, jak: odpowiednie przygotowanie wolontariuszy niosących pomoc, wywoływanie zmian o charakterze poznawczym u sprawców i w społeczności, motywacja zarówno wolontariuszy, jak i więźniów, a także zbudowanie sieci wsparcia w najbliższym otoczeniu byłego skazanego, pozwala zredukować ryzyko powrotu do przestępstwa seksualnego sprawców objętych programem o kilkadziesiąt procent w porównaniu do sprawców spoza programu.

***Słowa kluczowe*:** przestępstwa seksualne, readaptacja społeczna, program Circles of Support and Accountability

Abstract
Introduction. The Canadian Circles of Support and Accountability (CoSA) program is aimed at perpetrators of serious sexual crimes involving children. The program is implemented in the local community to which the former prisoner returns and where he is supported, accepts responsibility for his behaviour and is helped to overcome barriers in the process of returning to life in freedom. All these tasks are taken up by a group of volunteers, known as a circle, whose members voluntarily declare their readiness to help the former prisoner return to society and to protect the community in which he lives.
Aim. The aim of the article is to present the basic information, as well as selected factors supporting the social readaptation of sex offenders in the CoSA program.
Materials and methods. The article was prepared based on the analysis of research on selected factors of the effectiveness of the CoSA program.
Results. The research conducted so far shows that such factors as: appropriate preparation of volunteers providing support, inducing cognitive changes in the perpetrators and in the community, motivation of both volunteers and prisoners, as well as building a support network for former convicts helps to reduce the risk of the return to the sexual offences of the perpetrators covered by the program by several dozen percent compared to perpetrators from outside the program.

***Keywords*:** sexual crimes, social readaptation, Circles of Support and Accountability program

Wprowadzenie

Leczenie dorosłych sprawców przestępstw przeciwko wolności seksualnej i obyczajności, popełnionych w związku z zaburzeniami preferencji seksualnych, to proces wielowątkowy i złożony. Zarówno obecne w literaturze koncepcje powstania zaburzeń preferencji seksualnych, jak i praktyczny model postępowania ze sprawcami przestępstw dokonanymi w związku z tymi zaburzeniami, zwracają uwagę na wiele czynników i mechanizmów biorących udział w procesie dochodzenia do czynu zabronionego.

W badaniach naukowych i teoriach poświęconych pedofilii, która jest jednym z lepiej poznanych zaburzeń preferencji seksualnych, wyróżnić można wiele czynników przyczyniających się do jej powstania. Zalicza się do nich m.in.:

- czynniki biologiczne (np. wpływ neurotransmiterów, cech temperamentu i charakteru), znaczenie środowiska rodzinnego (wpływy rodzicielskie i opiekuńcze, styl przywiązania przyszłego sprawcy przestępstw seksualnych, postawy rodzicielskie), deficyty w obszarze kompetencji społecznych (style radzenia sobie ze stresem, rola empatii w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji społecznych) i nieprawidłowości w rozwoju seksualnym sprawcy (Besiert, 2017),
- wzory przemocy seksualnej, których dorosły sprawca doświadczał w swoim życiu (Kowalczyk, 2015),
- zaburzenia psychiczne sprawców przestępstw seksualnych, a także systemy przekonań dotyczące obcowania płciowego z dziećmi i wspierające racjonalizowanie własnego zachowania (Rode, Dukała, Kabzińska, Zalewska-Łunkiewicz, 2020; Pospiszyl, 2005),
- emocjonalna regulacja zachowania sprawców przestępstw seksualnych, która motywuje ich do popełniania czynów zabronionych (Groth, Burgess, Holmstrom, 1977, za: Pospiszyl, 2005).

Dla wyjaśnienia etiologii zaburzeń preferencji seksualnych, w tym pedofilii, kluczowe znaczenie mają teorie wieloczynnikowe. Łączą one w całość różne czynniki, badają zależności między nimi, a także pozwalają patrzeć na sprawców przestępstw seksualnych w szerszej perspektywie. Ustalenia teorii wieloczynnikowych znajdują swoje odbicie w modelu pracy ze sprawcami przestępstw seksualnych. Od 1 stycznia 2006 r. w polskich zakładach karnych prowadzi się specjalne oddziaływania terapeutyczne skierowane do sprawców przestępstw przeciwko wolności seksualnej i obyczajności popełnionych w związku z zaburzeniami preferencji seksualnych. Główny cel, jakim jest zmniejszenie ryzyka powrotu do przestępstwa, realizowany jest poprzez identyfikację i przebudowę zniekształceń poznawczych dotyczących przestępstwa, rozwijanie sfery moralnej więźnia, przyjęcie odpowiedzialności za popełniony czyn, rozpoznanie ciągu zdarzeń, które do niego doprowadziły (identyfikowanie myśli i zachowań w procesie dojścia do czynu) oraz wypracowanie nowych mechanizmów radzenia sobie np. w sytuacji pokusy i stresu (Nosek-Komorowska, 2016). W toku terapii osadzeni kształtują także właściwe postawy wobec ofiary, uczestnicząc w treningu empatii. Ważnym elementem programu terapeutycznego są również działania ukierunkowane na wyrównywanie deficytów kompetencji społecznych i rozwijanie umiejętności społecznych, na pracę nad samokontrolą i dokonywaniem zmian w życiu (m.in. w oparciu o model dobrego życia) oraz na przepracowanie (nieprawidłowych) relacji z osobami znaczącymi (Nosek-Komorowska, 2016). Metody terapeutyczne mogą być wspierane leczeniem farmakologicznym, którego celem jest doprowadzenie u sprawców do stłumienia parafialnych impulsów zachowania oraz do obniżenia poziomu testosteronu, co zwrotnie wpływa na osłabienie podniecenia i po-

żądania seksualnego (Stusiński, Lew-Starowicz 2014). Terapia z opisywanymi sprawcami prowadzona jest w siedmiu zakładach karnych i aresztach śledczych, w których oprócz realizowania założeń terapii, oddziałuje się na skazanych poprzez dodatkowe zajęcia z osobami spoza jednostki, programy realizowane przez Służbę Więzienną i inne aktywności (Szwejkowska, 2013).

Złożoność czynników wpływających na powstanie zaburzeń preferencji seksualnych jest na tyle duża, że kara pozbawienia wolności, wymierzana za czyny dokonane w związku z tymi zaburzeniami, sama w sobie nie jest wystarczającym środkiem ograniczenia liczby tych przestępstw i, przy całej omawianej w literaturze dolegliwości izolacji, nie gwarantuje zmniejszenia ryzyka powrotu do przestępstwa po opuszczeniu murów zakładu karnego (Eichstaedt, Gałecki, Depko, 2017). W Polsce karę pozbawienia wolności, orzekaną za przestępstwa seksualne popełnione w związku z zaburzeniami preferencji seksualnych, odbywa się w warunkach oddziału terapeutycznego, a sprawca jest poddawany wymienionym wyżej oddziaływaniom. Warunki, w jakich przebywa, są uregulowane odpowiednimi przepisami prawa dotyczącymi np. widzeń, kontaktów ze światem zewnętrznym; skazani nie mają dostępu do dzieci – potencjalnych ofiar, a w przypadku pojawiających się trudności mogą oni uzyskać pomoc od profesjonalnej kadry w oddziale. Pożądanym stanem rzeczy byłoby również udzielenie im profesjonalnej pomocy także po zakończeniu kary.

Circles of Support and Accountability – program readaptacji społecznej skierowany do poważnych sprawców przestępstw seksualnych popełnionych wobec dzieci

Program Circles of Support and Accountability (CoSA) to program readaptacji społecznej sprawców poważnych przestępstw seksualnych, których ofiarami były dzieci. Powrót tej kategorii sprawców do życia w wolnym społeczeństwie może napotkać wiele barier, a sam sprawca może doświadczać różnych reakcji z uwagi na swój czyn. Program Circles of Support and Accountability, wychodząc naprzeciw specyficznym potrzebom szczególnie groźnych sprawców, angażuje siły i zasoby tkwiące w społeczności lokalnej, do której wraca były więzień, oddając jednocześnie w ręce jej członków kontrolę nad byłym osadzonym.

Program rozpoczął się w 1994 roku w Hamilton w Kanadzie, a jego pomysłodawcą i jednocześnie pierwszym wykonawcą był menonicki pastor Harry Nigh. W obliczu protestów społeczności lokalnych, do których miał po odbyciu kary trafić wielokrotny recydywista Charlie Taylor, skazywany za brutalne przestępstwa wobec dzieci, pastor zdecydował się przyjąć Ch. Taylora do społeczności menonitów i wraz z kilkoma wybranymi osobami stworzyć pierwszy krąg (*circle*) zwany w historii CoSA Aniołami

Charliego (Wilson, 2018). Działania podjęte przez pierwszych wolontariuszy programu zapoczątkowały dalszy rozwój tej formy pomocy. Od czasu powstania pierwszego kręgu program rozwijany jest w wielu krajach: w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii, także we Francji, Holandii i Irlandii, a kilka innych europejskich krajów planuje wdrożenie programu wobec osób zwalnianych z zakładów karnych.

Nazwa Circles of Support and Accountability wzięła się, co oczywiste, od kręgów, czyli grup wolontariuszy pracujących z członkiem głównym (nazywanym *core member*, CM) nad wdrożeniem go do życia na wolności. U progu powstania programu wolontariusze wywodzili się ze społeczności lokalnej, do której, po odbyciu kary, przenosił się były więzień. Swoją pracę wykonywali oni nieodpłatnie i jedynie przy wykorzystaniu tkwiących w społeczności sił oraz zasobów. Obecnie program rozwinął się na tyle, że wiele kręgów włączanych jest w prace agencji, takich jak np. Multi-Agency Public Protection Arrangement (MAPPA) w Wielkiej Brytanii, dzięki czemu sam program jest prężnie rozwijany: organizowana jest pomoc i wsparcie dla kręgów, zapewniana superwizja i szkolenia dla wolontariuszy, finansowane są także badania nad efektywnością programu (Wilson, 2018).

Program bazuje na założeniach idei sprawiedliwości naprawczej i czerpie z modelu Good Lives Model. Misja programu ukierunkowana jest na dwa cele (CoSa Ottawa). Po pierwsze, jest to pomoc osobie, która opuszcza mury zakładu karnego, i wsparcie jej w procesie powrotu do społeczeństwa (pomoc jednostce). Po drugie, troską objęta jest także społeczność, do której wraca były więzień, a znajduje ona wyraz w monitorowaniu ryzyka powrotności do przestępstwa głównego członka kręgu (pomoc grupie). W nazwie programu zawierają się dwa słowa dobrze oddające wartości przyświecające pracy wolontariuszy. Wsparcie (*support*) przejawia się w tych działaniach członków kręgu, które mają zapewnić głównemu członkowi pomoc w zaspokojeniu potrzeb takich, jak np. zapewnienie miejsca zamieszkania, znalezienie i utrzymanie zatrudnienia, rozpoznanie celów życiowych skazanego, ubieganie się o ważne dokumenty, zapewnienie ubezpieczenia zdrowotnego oraz zorientowanie się w funkcjonowaniu instytucji działających w miejscu zamieszkania sprawcy (urzędów, organizacji, stowarzyszeń). Wsparcie jest także uruchamiane wtedy, kiedy sprawca przestaje radzić sobie z emocjami, stresem i przechodzi przez trudne życiowe sytuacje. Ma więc ono charakter zarówno praktyczny, jak i emocjonalny. Odpowiedzialność (*accountability*) rozumiana jest jako to zadanie wolontariuszy, które ma na celu monitorowanie sygnałów powrotu do przestępstwa byłego więźnia.

Pomimo faktu, że program rozwijany jest w krajach, które różnią się kwestiami kulturowymi i rozwiązaniami prawnymi, w Circles of Support and Accountability pewne wartości są niekwestionowalne i wspólne dla całego programu. Kluczowe funkcje CoSA, mające na celu zarządzanie ryzykiem powrotu do przestępstwa, spro-

wadzają się do trzech słów: wsparcie, monitorowanie i „podtrzymanie" (Hoing, Bogaerts, Vogelvang, 2013). Wszystkie trzy obejmują działania wolontariuszy z byłym osadzonym i mają na celu realizowanie jednej z pierwszych, fundamentalnych misji programu, brzmiącej: nigdy więcej ofiar. W kontekście zarządzania ryzykiem powrotu do przestępstwa najważniejszym elementem wsparcia jest redukcja izolacji i samotności emocjonalnej byłego więźnia (Wilson, McWhinnie, Wilson, 2008). Kręgi mogą działać wówczas, gdy są oparte na relacji uczciwości i zaufania oraz gdy nawiązują się sojusze terapeutyczne pomiędzy wszystkimi członkami kręgów (to element podtrzymania). Wolontariusze współpracują z różnymi instytucjami rządowymi, zajmującymi się zarządzaniem ryzykiem powrotności do przestępstwa, o czym informowani są główni członkowie kręgu. Rolą wolontariuszy jest takie zbudowanie relacji z byłym skazanym, które – pomimo świadomości możliwości przekazania informacji służbom – pozwoli mu otworzyć się na pozostałe osoby w kręgu. Na monitorowanie, o którym wspomniano wyżej, składają się: współpraca z agencjami rządowymi zajmującymi się przestępcami i ochrona społeczności lokalnej (potencjalnych ofiar) dokonywana poprzez cykliczne, częste spotkania z głównym członkiem kręgu, podczas których sprawdza się, czy zachowanie byłego skazanego nie jest niezgodne z prawem.

Inne wartości cenione przez twórców programu to bezpieczeństwo (sprawcy i potencjalnych ofiar), odpowiedzialność (za własne działania podejmowane przez sprawcę), zarządzanie ryzykiem powrotności do przestępstw seksualnych poprzez włączenie ich sprawców w nurt życia społecznego, a nie ich wykluczenie i napiętnowanie oraz przyjęcie, że przy odpowiedniej pomocy każdy człowiek może uruchomić potencjał do zmiany swojego zachowania (Blagden, Elliott, Lievesley, 2018).

Podstawową jednostką programu Circles of Support and Accountability jest krąg, na który składa się jeden członek podstawowy oraz od trzech do sześciu wolontariuszy, nad którymi pieczę sprawuje koordynator. W programie brytyjskim i kanadyjskim każdy krąg jest wspierany przez grupę profesjonalistów, takich jak przedstawiciele organów ścigania, więziennictwa, służb probacji, służby zdrowia (np. lekarzy psychiatrów) i innych, którzy świadczą swoje usługi jako wolontariusze (Wilson, Cortoni, McWhinnie, 2009). Wolontariusze pracujący z byłym przestępcą rekrutują się ze społeczności lokalnej, w której mieszka główny członek kręgu. Są wśród nich przedstawiciele różnych zawodów: nauczyciele, prawnicy, dziennikarze, studenci, kelnerzy, pracownicy administracji i inni. Swoją pracę mogą oni rozpocząć po ukończeniu 21. roku życia i kontynuować ją aż do osiągnięcia wieku emerytalnego (Almond, Bates, Wilson, 2015). Za decyzją o dołączeniu do programu stoją pobudki religijne, chęć ochrony dzieci i własnej społeczności, zainteresowania zawodowe i pragnienie rozwijania praktycznych umiejętności pracy z trudnym klientem. Szczególną grupą wolontariuszy są niedoszłe ofiary wykorzystania seksualnego, których działania w strukturach kręgów zostały zauważone. Wydaje się jednak, że z powo-

dów etycznych i psychologicznych konsekwencji należałoby ostrożnie podchodzić do udziału tej grupy osób w programie.

Wolontariusze pracują w kręgu z członkiem głównym, będącym, jak wspomniano wyżej, skazanym na karę pozbawienia wolności za przestępstwa seksualne na dzieciach. Do programu kierowane są te osoby, które odbyły w całości karę pozbawienia wolności, w jej trakcie zostały poddane terapii i brały udział w programach skierowanych do sprawców przestępstw seksualnych, a mimo to ryzyko ponownego popełnienia przez nich tego samego czynu zabronionego jest co najmniej średnie. W praktyce do programu włączani są sprawcy, których ryzyko powrotu określane jest jako wysokie lub bardzo wysokie, multirecydywiści z zaburzeniami psychicznymi lub innymi deficytami wpływającymi na zdolność do kierowania własnym zachowaniem (Bates, Saunders, Wilson, 2007). Kandydaci na głównego członka podejmują się pracy w kręgu dobrowolnie.

Praca wolontariuszy z byłym osadzonym przebiega w kilku etapach. W brytyjskim modelu CoSA rozpoczyna się ona w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności przez sprawcę przestępstw seksualnych. Na tym etapie, który rozpoczyna się trzy miesiące przed zakończeniem odbywania kary, dochodzi do cotygodniowych spotkań przyszłego członka głównego z wolontariuszami ze społeczności lokalnej, w której krąg będzie działał. Te początkowe spotkania służą zapoznaniu się i zaakceptowaniu wszystkich osób mających ze sobą pracować (Kitson-Boyce, 2018). Jeżeli wymaga tego sytuacja osoby pozbawionej wolności, już na tym początkowym etapie wolontariusze wspierają skazanego poprzez towarzyszenie mu w rozprawach sądowych i podczas wizyt w jednostkach organów ścigania, pomagają w zrozumieniu sytuacji prawnej, kształtują pozytywne nastawienia do życia na wolności i budowania kompetencji niezbędnych do jego utrzymania. Drugi etap, rozpoczynający się z chwilą wyjścia skazanego z zakładu karnego, nazywany jest okresem stałego wsparcia kręgu i tak naprawdę rozpoczyna właściwą, trwającą około 12 miesięcy pracę wolontariuszy ze sprawcą. W tym czasie byłemu więźniowi udziela się różnych form wsparcia, począwszy od drobnych kwestii, takich jak: wyjście do kawiarni lub restauracji (np. z okazji jego urodzin), pokazanie, jak korzystać z transportu publicznego, w jaki sposób można otworzyć konto bankowe lub uzyskać prawo jazdy. Wolontariusze są także do dyspozycji, gdy główny członek potrzebuje porady lub pragnie z kimś porozmawiać (Lowe, Willis, 2019). Ponadto zadaniem wolontariuszy jest zarządzanie czynnikami ryzyka oraz wdrażanie członka głównego do ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania i zachowania. Wolontariusze rozwijają tę ostatnią umiejętność poprzez konstruktywne informacje zwrotne na temat zachowania byłego osadzonego, zadawanie pytań i omawianie podejścia głównego członka do różnych sytuacji (np. pomocy zagubionemu w parku dziecku). Ważnym elementem podejmowanych przez wszystkich członków kręgu działań jest budowanie sieci wsparcia dla głównego

członka, obejmującej różne instytucje (np. służby zdrowia), do których były skazany może zgłaszać się po zakończeniu pracy kręgu. Etap ten kończy się po około roku wspólnej pracy, a po nim następuje faza nazywana rozwiązaniem kręgu, przeznaczona na umacnianie więzi i umiejętności zbudowanych na wcześniejszych etapach.

Najważniejszym wnioskiem płynącym z doniesień nad efektywnością programu Circles of Support and Accountability jest ten o znacznej skuteczności działań podejmowanych przez wolontariuszy w zapobieganiu powrotowi do przestępstw o charakterze seksualnym. Choć nie ma badań o efektywności całego programu w ujęciu międzynarodowym, to poszczególne kraje (zwłaszcza te, które objęły CoSA wsparciem organizacyjnym i finansowym) prowadzą własne badania nad powrotnością byłych więźniów do przestępstw o charakterze seksualnym popełnianych wobec dzieci. Zgromadzone dane informują o nawet 70% skuteczności w zapobieganiu tym poważnym czynom w niektórych kręgach, choć średnie wyniki plasują się w przedziale od 35% do 70% (Wilson, Picheca, Prinzo, 2005; McCartan, Kemshall, Westwood i in., 2014). Dane te odnoszą się do okresu od trzech do pięciu lat po opuszczeniu zakładu karnego i są prezentowane w porównaniu do sprawców pozostających poza programem. W obliczu złożonych uwarunkowań dokonywania przestępstw seksualnych wobec dzieci, opisanych w pierwszej części niniejszego opracowania, wynik ten wydaje się być bardzo obiecujący.

Czynniki sukcesu programu Circles of Support and Accountability

Obiecujące rezultaty programu budzą refleksję nad czynnikami prowadzącymi do powstrzymania się od popełniania przestępstw przez objętych pracą byłych osadzonych.

W badaniach nad efektywnością programu wskazuje się kilka przyczyn budujących jego skuteczność. Do najważniejszych należą:

– wolontariusze – CoSa to unikalne rozwiązanie na brak wsparcia społecznego, którego mogą doświadczać sprawcy poważnych przestępstw o charakterze seksualnym. Według badań Hoing i współpracowników (2016) ludzie w różnych europejskich krajach nie pokładają nadziei w działaniach służących poprawie sprawców przestępstw seksualnych, jednakże nie są przeciwko podejmowaniu takich działań. W Polsce, zgodnie z danymi CBOS, ludzie sprzyjają rozwiązaniom prawnym, które pozwalałyby na szeroko rozumianą kontrolę sprawców przestępstw seksualnych po odbyciu kary, stosowanym w celu ochrony ofiar obecnych i potencjalnych (*Jak postępować wobec osób karanych za pedofilię*, 2004). Mniej akceptowane jest dodatkowe piętnowanie, przymusowa terapia czy publikacja danych osobowych, zaś z najmniejszą przychylnością spotkał się pogląd o pozostawieniu

sprawców w spokoju po opuszczeniu więziennych murów (co może wiązać się ze świadomością zagrożenia ze strony tych przestępców).

Wydaje się, że naprzeciw obawom o skuteczność poprawy i konieczności kontroli byłego więźnia wychodzi program CoSA, a w szczególny sposób przygotowania jego wolontariuszy. Są oni bowiem w szczególny sposób szkoleni i wspierani w roli, która pełnią. Szkolenie wolontariuszy w programie Circles of Support and Accountability obejmuje treści dotyczące wyznaczania jasnych i realnych celów pracy, rozpoznawania ryzyka powrotu sprawcy do przestępstwa, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami u głównego członka kręgu, strategii budowaniu zaufania (Circles of Support and Accountability in the Thames Valley, 2005). Oprócz tego wolontariuszom przekazywana jest wiedza dotycząca prawnych i psychologicznych aspektów przestępstw seksualnych, w tym rozpoznawania zachowań będących sygnałami zbliżającego się kryzysu, a także te treści, które obejmują wiedzę o typach sprawców (np. o kobietach). Wolontariusze trenują umiejętność słuchania, używania języka dotyczącego seksualności człowieka bez skrępowania, prowadzenia dialogu, dobierania pytań służących wzbudzeniu refleksji nad zachowaniem. Doskonalą także wiedzę dotyczącą substancji uzależniających oraz instytucji, w których sprawcy mogą poszukiwać pomocy w sytuacjach trudnych. Przygotowanie oraz motywacja wolontariuszy (o której krótko wspomniano wyżej) pozwalają im nawiązywać autentyczne relacje z głównymi członkami kręgów i efektywnie wykonywać swoją nie zawsze łatwą pracę;

– nastawienie na wywołanie zmian poznawczych zarówno u głównego członka kręgu, jak i pracujących z nim wolontariuszy oraz w społeczności lokalnej (Kitson-Boyce, 2018). Poprzez odpowiednie techniki słuchania i zadawania pytań wolontariusze mają wzbudzić u byłego więźnia refleksję nad dotychczasowym i przyszłym życiem. Bazowanie na przekazywaniu wiedzy na temat pracy kręgów oraz wiedzy na temat pracy z przestępcami seksualnymi powoduje większą otwartość społeczności lokalnej i wolontariuszy;
– współpraca na rzecz readaptacji głównego członka kręgu z instytucjami w społeczności lokalnej i profesjonalistami służącymi pomocą poszczególnym wolontariuszom, ponadto różnorodne kwalifikacje i cechy indywidualne samych wolontariuszy (Lowe, Willis, 2019). Różnorodność w tych obszarach wydaje się ważnym walorem programu, gdyż zwiększa możliwości poszukiwania i dobrania właściwych sposobów pracy z byłym skazanym;
– nastawienie na budowanie relacji. W badaniach nad efektami programu wielu uczestników zwracało uwagę na to, że główną siłą CoSA jest skupienie się na relacjach (Lowe, Willis, 2019). Wolontariusze doceniali charakter tych relacji, które znacznie różniły się od formalnych kontaktów byłego sprawcy, np. z oficerami probacji. Powodem takiego stanu rzeczy była organizacja kręgów sprzyjająca minimalizowaniu

różnic w dostępie do władzy między ich uczestnikami. Wolontariusze nawiązywali z głównymi członkami i innymi wolontariuszami przyjaźnie utrzymujące się nawet po etapie rozwiązania kręgu. Uczestnicy dostrzegali, że przyjaźń, która się rozwinęła, była naturalną częścią spędzania czasu z głównym członkiem kręgu, a także naturalnym elementem programu CoSA. Jak można przypuszczać, nawiązane relacje mogły wypełnić lukę powstałą w wyniku zerwania więzi byłego skazanego z rodziną;
– motywacja więźniów do udziału w programie. Według badań co trzeci skazany w Ontario, kanadyjskim centrum programu, zdecydował się na współpracę ze względu na brak jakiegokolwiek wsparcia społecznego; prawie 60% sprawców deklarowało także, że spróbują wszystkiego, co pozwoli im powrócić do społeczeństwa. Z pozostałych odpowiedzi wynika, że 50% przestępców motywowanych było negatywną reakcją społeczności, w tym zwiększonym zainteresowaniem policji i mediów ich osobą (Wilson, McWhinnie i in. 2007). Pomimo braku motywacji o charakterze naprawczym wyniki uzyskiwane przez wolontariuszy CoSA pozwalają sądzić, że przynajmniej część głównych członków kręgów zmieniła swoje nastawienie do popełnionego przestępstwa i nie podjęła żadnych czynów zabronionych o charakterze seksualnym.

Wnioski

Najważniejsze wnioski płynące z analizy zaprezentowanych opracowań poświęconych programowi Circles of Support and Accountability można ująć w następujący sposób:
– proces readaptacji sprawców poważnych przestępstw seksualnych, których ofiarami są dzieci, musi się odbywać ze świadomością wielowątkowości mechanizmów kształtowania się zaburzeń preferencji seksualnych i towarzyszących im trudności oraz uwzględnić trening sposobów radzenia sobie z tymi trudnościami w niedostatecznie kontrolowanym środowisku wolnościowym,
– wsparcie społeczne i emocjonalne jest ważnym elementem w readaptacji sprawców przestępstw seksualnych popełnianych wobec dzieci z uwagi na negatywny odbiór tych osób w przestrzeni publicznej,
– model readaptacji powinien opierać się na budowaniu relacji wsparcia z jednoczesnym uwzględnieniem treningu brania odpowiedzialności za swoje czyny przez skazanego,
– w społeczności, do której powraca były więzień, powinny znaleźć się grupy osób, niezwiązanych z wymiarem sprawiedliwości, do których sprawca mógłby się zwracać z prośbą o pomoc i które sprawowałyby nad nim opiekę i kontrolę w pierwszych miesiącach na wolności.

Odnosząc zaprezentowane w niniejszym opracowaniu informacje do warunków readaptacji sprawców przestępstw seksualnych w Polsce, nie trudno dostrzec, że model terapeutyczny realizowany w warunkach izolacji penitencjarnej zawiera w sobie niezbędne elementy. Brak jednak instytucji, które w sposób kompleksowy, przy wsparciu administracji rządowych i chętnych osób ze społeczności lokalnej, kontynuowałyby pracę ze skazanymi. W Polsce istnieją instytucje wspierające byłych skazanych w powrocie do społeczeństwa, jednak wydaje się, że otrzymują one za mało wsparcia, by pomagać wszystkim potrzebującym osadzonym.

Bibliografia

Almond, P., Bates, A., Wilson, Ch. (2015). Circles of Support and Accountability: Criminal Justice volunteers as the deliberative public. *British Journal of Community Justice*, *13*, 3-34.

Bates, A., Saunders, R., Wilson, Ch. (2007). Doing something about it: A follow-up study of sex offenders participating in Thames Valley Circles of Support and Accountability. *British Journal of Community Justice*, *5 (1)*, 19-41.

Beisert, M. (2017). *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia: Nowy autorski model oparty na badaniach pedofilów osadzonych w polskich więzieniach*. Sopot: GWP.

Blagden, N., Elliott, H., Lievesley, R. (2018). CoSA. Assisted Desistance and Community Tansition. W: H. Elliott, K. Hocken, R. Lievesley, N. Blagden, B. Winder, P. Banyard. (red.), *Sexual Crime and Circles of Support and Accountability* (ss. 25-43). Londyn: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-74823-8.

Circles of Support and Accountability in the Thames Valley, The First Three Years: April 2002 to March 2005 (2005). Quaker Peace & Social Witness. Pobrane z: https://nacrj.org/.

CoSA Ottawa. Pobrane 15.05.2021 z: https://cosa-ottawa.ca.

Eichstaedt, K., Gałecki, P., Depko, A. (2017). *Metodyka pracy biegłego psychiatry, psychologa oraz seksuologa w sprawach karnych, nieletnich i wykroczeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Hoing, M., Bogaerts, S., Vogelvang, G. (2013). Circles of Support and Accountability: How and why they work for sex offenders. *Journal of Forensic Psychology Practice*, *13*, 267-295. DOI: 10.1080/15228932.2013.808526.

Hoing, M., Petrina, R., Hare Duke, L., Vollm, B., Vogelvang, B. (2016). Community suport for sex offender rehabilitation in Europe. *European Journal of Criminology*, *13(4)*, 491-516. DOI: 0.1177/1477370816633259.

Jak postępować wobec osób karanych za pedofilię: Komunikat z badań, CBOS (2004). Pobrane z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_078_04.PDF.

Kitson-Boyce, R. (2018). The Prison-Based Model of Circles of suport and Accountability and its Application in Transitioning to the Community. W: H. Elliott, K. Hocken, R. Lievesley, N. Blagden, B. Winder, P. Banyard (red.), *Sexual Crime and Circles of Support and Accountability* (ss. 71-104). Londyn: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-74823-8.

Kowalczyk, M. (2015). Transgeneracyjne wzory przemocy seksualnej w genezie zachowań kobiet wykorzystujących seksualnie dzieci. W: M.H. Kowalczyk, M. Szykut (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji: W poszukiwaniu nowych rozwiązań* (ss. 29-51). Toruń: Akapit Wydawnictwo Edukacyjne.

Lowe, G., Willis, G. (2019). Looking inside a circle: Volunteer experiences of circles of support and accountability. *Psychiatry, Psychology and Law*, *26(1)*, 129-149. DOI: 10.1080/13218719.2018.1485521.

McCartan, K., Kemshall, H., Westwood, S., Solle, J., MacKenzie, G., Cattel, J., i in., (2014). *Circles of Support and Accountability (CoSA): A Case File Review of Two Pilots*. The University of West England, De Montfort University and the Ministry of Justice.

Pospiszyl, K. (2005). *Przestępstwa seksualne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rode, D., Dukała, K., Kabzińska, J., Zalewska-Łunkiewicz, K. (2020). *Kliniczna psychologia sądowa*. Warszawa: PWN.

Stusiński, J., Starowicz-Lew, Z. (2014). Leczenie przestępców seksualnych: W poszukiwaniu optymalnego modelu. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, *82*, 47-68.

Szwejkowska, M. (2013). *Skazani z zaburzeniami preferencji seksualnych: Studium karnoprawne i kryminologiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Wilson, Ch. (2018). A history of the Development of Circles of Support and Accountability. W: H. Elliott, K. Hocken, R. Lievesley, N. Blagden, B. Winder, P. Banyard (red.), *Sexual Crime and Circles of Support and Accountability* (ss. 1-25). Londyn: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-319-74823-8.

Wilson, R., Cortoni, F., McWhinnie, A. (2009). Circles of Support & Accountability: A Canadian National Replication of Outcome Findings. *Annals of Sex Research*, *21(4)*, 412-430. DOI: 10.1177/1079063209347724.

Wilson, R., McWhinnie, A., Wilson, Ch. (2008). Circles of Support and Accountability: An international partnership in reducing sexual offender recidivism. *Prison Service Journal*, *178*, 1-11.

Wilson, R., McWhinnie, A., Picheca, J., Prinzo, M., Cortoni, F. (2007). Circles of Support and Accountability: Engaging Community Volunteers in the Management of High-Risk Sexual Offenders. *The Howard Journal of Criminal Justice*, *46*, 1-15. DOI: 10.1111/j.1468-2311.2007.00450.x.

Wilson, R., Piechca, J., Prinzo, M. (2005). *Circles of Support & Accountability: An Evaluation of the Pilot Project in South-Central Ontario*. Ottawa: Research Branch, Correctional Service of Canada.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.229.242

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Joanna DEC-PIETROWSKA[*]
Agnieszka WALENDZIK-OSTROWSKA[**]

Wokół problematyki edukacji seksualnej w Polsce

On the issues of sexuality education in Poland

Abstrakt
Wprowadzenie. Zagadnienia ludzkiej seksualności są niezwykle ważnym obszarem działalności edukacyjnej i wychowawczej, a potrzeby w zakresie edukacji seksualnej wydają się obecnie bezdyskusyjne. Ta konieczność wynika z szeregu współczesnych zjawisk społecznych, wśród których należy wymienić przede wszystkim przekształcanie się nowoczesnych ludzkich zbiorowości w społeczeństwa informatyczne (informacyjne). Przejawia się to w natychmiastowym i nieograniczonym dostępie do wielu źródeł wiedzy, przy jednoczesnym problemie z weryfikowaniem ich jakości i prawdziwości, a także w wysokim ryzyku natrafienia na treści szkodliwe i niebezpieczne. Nie bez znaczenia jest także zjawisko seksualizacji dzieci, rozumiane jako nadawanie im cech osób dojrzałych i atrakcyjnych seksualnie, przy jednoczesnym sprowadzaniu wartości osoby wyłącznie do jej fizyczności i wyglądu. Oprócz tego w sferze publicznej są obecne dwa dyskursy o edukacji seksu-

[*] **e-mail: j.dec@cm.uz.zgora.pl**
Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii, Uniwersytet Zielonogórski, Energetyków 2, 65-246 Zielona Góra, Polska
Department of Humanisation of Health Care and Sexology, University of Zielona Gora, Energetykow 2, 65-246 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-0915-9977

[**] **e-mail: agawalendzik@gmail.com**
Wydział Humanistyczno-Pedagogiczny, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Orzeszkowej 15, 25-425 Kielce, Polska
Faculty of Humanities and Pedagogy, Holly Cross University in Kielce, Orzeszkowej 15, 25-425 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-3617-884X

alnej (konserwatywny i liberalny), silnie spolaryzowane i wzajemnie się wykluczające. Spór w tym kontekście w głównej mierze dotyczy potrzeby, celowości, założeń, wpływu, postaci, treści czy osób prowadzących edukację w zakresie seksualności. Dyskusja ta jest mocno upolityczniona i ma światopoglądowy charakter.
Cel. Celem artykułu jest omówienie teoretycznych aspektów edukacji seksualnej. Przedstawiono różne ujęcia definicyjne i relacje pomiędzy edukacją a wychowaniem seksualnym, typy edukacji i ich skuteczność oraz historię wprowadzania treści z zakresu seksualności człowieka do polskich szkół. Wskazano najważniejsze cechy skutecznej i profesjonalnej edukacji seksualnej oraz zadania rodziny w tym zakresie.
Materiały i metody. Dokumenty krajowe i międzynarodowe, literatura przedmiotu. Analiza treści.

Słowa kluczowe: edukacja seksualna, wychowanie seksualne.

Abstract
Introduction. The issues of human sexuality are an extremely important area of educational activity and the needs in the field of sexual education seem to be currently beyond discussion. This obvious need for education results from a number of contemporary social phenomena, including the transformation of modern human communities into information societies. It manifests in immediate and unlimited access to many sources of knowledge, with the simultaneous problem of verifying their quality and truthfulness, as well as in a high risk of encountering harmful and dangerous content. The phenomenon of sexualisation of children, understood as attributing to them features of sexually attractive and mature people, while reducing the value of a person only to their physical characteristics and appearance, is also significant. At the same time, two highly polarized and mutually exclusive discourses on sexuality education (conservative and liberal ones) are present in the public sphere. The dispute in this context mainly concerns the needs, aims, assumptions, influence, forms, and content of people educating in the field of sexuality. And the discussion itself has a strongly politicized and ideological character.
Aim. The purpose of this article is to present the theoretical aspects of sexuality education. Various definitions and relations between sexuality education and upbringing, types of education, and their effectiveness will be presented, as well as the history of the subject implementation to Polish schools. The most important features of effective and professional sexuality education and the tasks of the family in this regard will also be indicated.
Materials and methods. National and international documents, literature on the subject. Content analysis.

Keywords: sexuality education, sexuality upbringing.

Problemy definicyjne

W pedagogice istnieje podział na wychowanie i edukację. Wychowanie polega na kształtowaniu postaw, opinii, poglądów oraz osobowości jednostki poddanej temu procesowi. Z kolei edukacją nazywa się całokształt oddziaływań związanych z przekazywaniem wiedzy i informacji. Jest ona najczęściej intencjonalnym i ustrukturalizo-

wanym procesem, poprzez który przekazuje się wiedzę i umiejętności, a jednocześnie wpływa się na rozwój człowieka (Shtarkshall, Santelli, Hirsch, 2007). W terminologii anglojęzycznej brakuje wyraźnego rozróżnienia pomiędzy pojęciami „edukacja" a „wychowanie". Na wszelkie oddziaływania edukacyjne i wychowawcze używa się wspólnego pojęcia *education*.

Jeśli potraktujemy powyższe procesy rozłącznie, wychowanie seksualne można zdefiniować jako „konieczność wpajania norm etycznych, kształtowania postaw, uczenia umiejętności wartościowania postaw i zachowań innych ludzi" w kontekście seksualności (Obuchowska, Jaczewski, 2003, s. 201). Maria Trawińska dodatkowo wskazuje, że jest ono „działalnością pedagogiczną ukierunkowaną na wartości, takie jak miłość, zdrowie, seks, małżeństwo i rodzina". Przygotowuje zatem „nie tylko do indywidualnej ekspresji seksualnej, ale także do zinstytucjonalizowanych form seksualności jak rodzicielstwo" (1996, s. 298), jak również do podejmowania relacji seksualnych, wchodzenia w związki i ich budowania. Jednocześnie wspiera proces socjalizacji oraz zapobiega zaburzeniom rozwoju psychoseksualnego.

Z kolei edukację seksualną, zwaną także uświadomieniem seksualnym, Irena Obuchowska i Andrzej Jaczewski rozumieją jako przekazywanie i dostarczanie pewnego zasobu wiedzy, która jest niezbędna do podejmowania prawidłowych zachowań seksualnych (2003). Jest działaniem uświadamiającym skierowanym do dzieci, młodzieży i dorosłych, związanym z płciowością człowieka, odnoszącym się do zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego (Izdebski, 2012). Wiedza ta dotyczy wielu dziedzin i powinna być jak najbardziej aktualna i opierać się na badaniach i doniesieniach naukowych.

Różne definicje wynikają z odmiennych podejść badaczy do tego zjawiska. Jedni traktują te pojęcia oddzielnie, często przypisują każde z nich różnym agendom wychowawczym. Inni ujmują wychowanie i edukację całościowo, wskazują na ich wzajemne powiązania i konieczność współwystępowania obu tych procesów jednocześnie. Definiują je wówczas jako „całokształt oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych dotyczących seksualności człowieka" (Dec-Pietrowska i in., 2016, s. 244).

W literaturze anglojęzycznej dotyczącej edukacji seksualnej pojawiają się różne definicje. Edukację seksualną określa się jako przekazywanie wiedzy na temat ludzkiej seksualności, związków i relacji intymnych, pożądania, uczuć i emocji, intymności, zdrowego rozwoju seksualnego, ludzkiej anatomii i fizjologii, prokreacji, infekcji przenoszonych drogą płciową, aktywności seksualnej, orientacji seksualnej, identyfikacji i tożsamości płciowej, obrazu ciała, abstynencji, antykoncepcji, praw seksualnych i reprodukcyjnych oraz powinności w tym zakresie (Breuner, Mattson, 2016; Martino i in., 2008). Z kolei Międzynarodowa Federacja Planowanego Rodzicielstwa (IPPF) definiuje wszechstronną edukację seksualną (*comprehensive sexuality education*) jako wyposażanie młodych ludzi w wiedzę, umiejętności, wartości i postawy, które są niezbędne do określenia własnej seksualności i cieszenia się jej

aspektami fizycznymi oraz psychicznymi, indywidualnie oraz w związkach (2006). Natomiast agenda ONZ ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) edukacją seksualną określa sposób nauczania o płci i związkach dostosowany do wieku i potrzeb, dostarczający realistycznych i nieosądzających informacji. Zapewnia ona jednocześnie możliwość poznania swoich wartości i postaw, rozwija umiejętności podejmowania decyzji, komunikowania się i zmniejszenia ryzyka związanego z wieloma aspektami seksualności (2009). Najszersze rozumienie edukacji seksualnej (holistyczne) opracowały Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) oraz Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA). Według tych instytucji oznacza ona „naukę o kognitywnych (poznawczych), emocjonalnych, społecznych, interaktywnych i fizycznych aspektach seksualności" (2012, s. 20).

Traktowanie rozłącznie procesów edukacji i wychowania wydaje się podziałem sztucznym, gdyż nie sposób wychowywać dziecka bez udzielania mu informacji i przekazywania wiedzy. Analogicznie – edukacja nie może istnieć bez wychowania, ponieważ poprzez przekazywanie konkretnych wiadomości osoba edukująca wywiera w sposób pośredni lub bezpośredni, celowy lub niezamierzony wpływ na osobę, której je przekazuje. Tak z pewnością jest w przypadku edukacji o seksualności człowieka. Już sama postawa względem różnych przejawów seksualności (płci, zachowań seksualnych w okresie dzieciństwa i dojrzewania oraz w wieku dorosłym, norm i obyczajów, wartościowanie pewnych zachowań itp.) skutkuje zwykle takim, a nie innym doborem treści i informacji oraz sposobem, w jaki chcemy przekazywać tę wiedzę. Sposób uświadamiania i edukowania ma znaczenie nie tylko dla przyswajania informacji przez osobę edukowaną, lecz także przekłada się na kształtowanie się u niej postaw względem seksualności człowieka. Warto podkreślić, że poprzez odpowiednio prowadzoną promocję wiedzy o seksualności, edukacja na jej temat pozytywnie wpływa na rozwój psychospołeczny oraz ogólny dobrostan w okresie adolescencji i w całym późniejszym dorosłym życiu człowieka (Shtarkshall, i in., 2007).

Ze względu na komplementarność tych dwóch omawianych procesów, mają one wspólne podstawy i jeden cel – wspieranie rozwoju seksualnego jednostki, tak aby mogła ona rozwinąć zdolność do nawiązania bliskiej, trwałej i dojrzałej relacji intymnej, w której jest możliwa realizacja własnej płciowości, seksualności, emocji i pragnień (Długołęcka, 2006). Dlatego też wychowanie oraz edukacja seksualna powinny być skierowane również na te sfery życia i przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju człowieka (zarówno w celu osiągnięcia przez niego dojrzałości seksualnej, jak i umiejętności realizacji siebie jako istoty seksualnej zgodnie ze swoimi wartościami, potrzebami i obowiązującymi normami). Istotne w tej kwestii, jak podkreślają A. Jaczewski i I. Obuchowska (2003), jest przede wszystkim ukształtowanie osoby zdrowej seksualnie, która rozumie i cieszy się tą sferą, identyfikuje się ze swoją płcią i akceptuje ją, wyraża swobodnie seksualność bez lęku i wstydu (zarówno w sensie

psychicznym, jak i fizycznym) i jest przy tym odpowiedzialna za swoje wybory, podejmowane decyzje i zachowania (w odniesieniu do samego siebie, partnera i ogółu społeczeństwa) oraz podejmuje odpowiedzialność za własne zdrowie seksualne i ogólny dobrostan w tym wymiarze. Podobnie pisze Mikołaj Kozakiewicz, który wskazuje, że z punktu widzenia szeroko rozumianego rozwoju człowieka zadania te nie mają na celu jedynie ukształtowania zdrowego biologicznie, właściwie funkcjonującego organizmu, lecz równie ważne jest wychowanie do życia emocjonalnego, uczuciowego i seksualnego (Kozakiewicz, 1969). W kontekście omawianej edukacji należy również podjąć działania zmierzające do podniesienia poziomu wiedzy w zakresie seksualności i płciowości. Przyczynia się ona do samoakceptacji i zrozumienia procesów składających się na własny (i innych osób) rozwój psychoseksualny, zrozumienia własnej i odmiennej płci. Ponadto należy uświadamiać młodych ludzi w zakresie orientacji psychoseksualnej i tożsamości płciowej, przekazywać wiedzę na temat różnych modeli więzi i stylów życia seksualnego, faz i kryteriów normy w rozwoju psychoseksualnym, zdrowia i praw seksualnych i reprodukcyjnych, metod regulacji urodzeń, problematyki infekcji i chorób przenoszonych drogą płciową, profilaktyki przemocy i molestowania seksualnego czy zagadnień z zakresu socjologii, antropologii, prawa oraz etyki w odniesieniu do ludzkiej seksualności.

W literaturze przedmiotu wskazuje się także na konieczność kształtowania opinii, poglądów i postaw względem seksualności własnej i innych. Ważne jest też uwrażliwianie i podnoszenie poziomu świadomości na temat wartości związanych z seksualnością, uzdalnianie do przeżyć emocjonalnych i ich rozumienia oraz umożliwianie ich ekspresji z wykorzystaniem umiejętności komunikowania się z innymi. Należy też ugruntowywać przekonania o tym, że w życiu płciowym uczestniczy i manifestuje się cała osobowość człowieka, a realizuje się ona najpełniej w trwałych relacjach, opartych na uczuciach. Powinno się pomóc w autokreacji własnej seksualności, przypisywać znaczenie doświadczeniom wynikającym z interakcji z ludźmi i je udoskonalać, przygotowywać do życia w różnych powiązaniach i relacjach, czuwać nad więziami międzyludzkimi – partnerskimi, rodzicielskimi oraz międzypokoleniowymi. Należy też wspierać rozwój wymagań względem samego siebie i innych, kłaść nacisk na szacunek wobec seksualizmu, wpajać zasady równości płci, zmieniać postawy dotyczące seksualności człowieka, uczulać na kwestie stygmatyzacji, dyskryminacji i przemocy związane z ludzką seksualnością, umacniać uniwersalne zasady moralne, internalizować wszystkie normy obowiązujące w relacjach międzyludzkich, takie jak tolerancja, życzliwość, wzajemność, sprawiedliwość (Trawińska, 1989; Kozakiewicz, 1969, 1987; Izdebski, Wąż, Dec-Pietrowska, 2020).

Istotność i celowość omawianej edukacji zauważa także WHO, która podkreśla rolę obu tych procesów w ochronie i wspieraniu rozwoju seksualnego człowieka przy jednoczesnym zapewnieniu mu ułatwień w dążeniu do ochrony zdrowia seksualne-

go i reprodukcyjnego. Zatem ich zasadniczym celem jest koncentracja na ludzkiej seksualności rozumianej jako pozytywny potencjał człowieka oraz źródło satysfakcji i przyjemności (Winkelmann, 2012).

Typy edukacji seksualnej a jej efektywność

Na podstawie literatury przedmiotu oraz dokumentów wydanych przez międzynarodowe agendy oświatowe można wyróżnić trzy główne typy edukacji seksualnej scharakteryzowane przez Amerykańską Akademię Pediatrii (Dora, 2013, s. 102) oraz Europejskie Biuro WHO i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej BZgA (Winkelman, 2012). Pierwszy typ (A) koncentruje się na wychowaniu do abstynencji seksualnej, nie propaguje antykoncepcji, a jedynym miejscem, w którym dopuszcza zachowania seksualne, jest małżeństwo. Ten typ ma charakter proabstynencyjny i prorodzinny (*abstinence-only education, chastity education*). Typ drugi (B) polega na edukacji skoncentrowanej na biologii i fizjologii ludzkiej seksualności, prezentuje różne możliwe style życia seksualnego, w tym abstynencję – ale nie tylko i wyłącznie. Ma on charakter permisywny (*biological sexuality education*). Wreszcie typ trzeci (C) to złożona i kompleksowa (holistyczna) edukacja seksualna, zawierająca całościowe podejście do ludzkiej seksualności, uwzględniająca potrzeby pojawiające się w poszczególnych fazach rozwoju psychoseksualnego, wzbogacona o zagadnienia dotyczące zdrowia seksualnego i praw seksualnych (*comprehensive sexuality education, holistic sexuality education*).

W latach 90. poprzedniego stulecia Douglas Kirby zbadał wpływ różnych typów zajęć z edukacji seksualnej (typy A, B i C) na postawy i zachowania młodych ludzi w zakresie zachowań seksualnych (2001). Nie udało się ustalić, czy zajęcia grupy A miały jakiś wpływ na odroczenie decyzji o inicjacji oraz innych działań związanych z życiem seksualnym i antykoncepcją. Miały natomiast wpływ na bardziej pozytywne niż przed zajęciami postawy wobec abstynencji seksualnej. Programy typu B miały wpływ mieszany, tzn. u części uczestników zanotowano zmianę zachowania, a u innych jedynie zmianę nastawienia. Natomiast programy trzeciej grupy (C) przyniosły efekty zarówno w postaci zmiany nastawienia uczestników co do wczesnego rozpoczynania życia seksualnego, jak i opóźniania inicjacji seksualnej, zmniejszenia częstości praktykowanych zachowań, zmniejszenia ograniczenia liczby partnerów seksualnych oraz częstszego stosowania środków antykoncepcyjnych. Badania te potwierdzają konieczność realizowania całościowych programów edukacji seksualnej – a więc uwzględniania w nich maksymalnie wielu treści dotyczących seksualności człowieka.

Także pod koniec lat 90. z inicjatywy WHO i UNAIDS spróbowano określić faktyczny związek pomiędzy edukacją seksualną a aktywnością seksualną młodych ludzi.

Na podstawie analizy wpływu edukacji seksualnej na zachowania młodzieży Anne Grunseit obaliła mit o negatywnym wpływie edukacji na zachowania i stwierdziła, że profesjonalna edukacja seksualna i/lub na temat HIV nie powoduje przyspieszenia lub zwiększenia aktywności seksualnej (1997), a wręcz daje ona odwrotne efekty: opóźnia inicjację, a u osób już aktywnych seksualnie wpływa na obniżenie liczby partnerów oraz na stosowanie zasad bezpieczniejszego współżycia. Programy edukacyjne dobrej jakości pomagają opóźnić wiek inicjacji seksualnej i ochronić młodzież aktywną seksualnie przed chorobami przenoszonymi drogą płciową, ciążą oraz przemocą seksualną. Autorka określiła pewne fakty dotyczące procesu edukacyjnego w tym obszarze, których znajomość jest bardzo ważna dla twórców i realizatorów programów edukacyjnych:

- edukację seksualną najlepiej zacząć przed rozpoczęciem aktywności seksualnej,
- edukacja musi brać pod uwagę czynnik społecznego i kulturowego kontekstu płci, zarówno w przypadku chłopców, jak i dziewcząt,
- na podejmowanie decyzji o aktywności seksualnej i zdrowie seksualne młodych ludzi wpływa wiele czynników,
- odpowiedzialnego i bezpiecznego zachowania można się nauczyć,
- młodzież jest grupą rozwojowo niejednorodną i nie do wszystkich można dotrzeć przy użyciu tych samych technik.

Wymieniła także następujące cechy skutecznych programów edukacyjnych:

- mają solidne podstawy w teorii nauczania społecznego, tzn. są oparte na istniejących modelach edukacyjnych,
- mają precyzyjne programy nauczania, jasno definiują pożądane zachowania oraz oczekiwane efekty i jasno przedstawiają ryzyko, jakie niosą za sobą kontakty seksualne bez zabezpieczenia oraz to, jak można się przed tym ryzykiem uchronić,
- koncentrują się na problemach presji społecznej i towarzyskiej dotyczącej aktywności seksualnej nastolatków,
- uczą i dają możliwość trenowania umiejętności komunikowania się i negocjacji,
- zachęcają do otwartości w dyskutowaniu o seksie i seksualności,
- uczą młodych ludzi umiejętności „odszyfrowywania" przesłań mediów, a także założeń i ideologii leżących u ich podstaw.

Tę listę można uzupełnić kolejnymi założeniami: skuteczne programy edukacyjne udzielają informacji o możliwości uzyskania pomocy w grupie rówieśniczej, wśród nauczycieli i poza szkołą. Podkreślają związek pomiędzy umiejętnością ochrony przed infekcją zakażeniem STI a zapobieganiem niechcianej ciąży, obroną przed molestowaniem seksualnym i narkotykami. Umacniają wartości, normy społeczne oraz wzajemne wsparcie w grupie rówieśniczej. Przewidują odpowiednią ilość cza-

su na pracę w klasie oraz wprowadzają interaktywne metody nauczania (symulacje, dyskusje). Realizowanie programów edukacyjnych uwzględniających problematykę seksualności człowieka wymaga stworzenia odpowiednich warunków, wśród których można wymienić w szczególności: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa członkom grupy, poufności spotkań i rozmów, dobrego samopoczucia uczestników zajęć, profesjonalnego przygotowania prowadzących. Poza przekazywaniem wiedzy (zgodnej z badaniami naukowymi i pozbawionej ideologizowania) programy takie powinny umożliwiać ich uczestnikom wymianę poglądów, dyskusję, a także należy w ich trakcie kształtować hierarchię wartości i umiejętności niezbędne do tworzenia zdrowych, wzajemnie wiernych i satysfakcjonujących związków seksualnych. Programy edukacyjno-profilaktyczne powinny wyposażać uczniów w umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, porozumiewania się i negocjacji, jak również odmawiania alkoholu i narkotyków. Inne umiejętności, takie jak radzenie sobie w konfliktach oraz skuteczne odmawianie kontaktów seksualnych wymagają poświęcenia im więcej uwagi (Walendzik-Ostrowska, 2009).

Różne wizje kształtu i zakresu edukacji seksualnej wynikają przede wszystkim z dwóch kierunków myślenia o niej, wspomnianych we wstępie. U ich podstaw leżą odmienne wizje ludzkiej seksualności. Pierwsza – konserwatywna – opisuje ją jako dychotomiczny świat kobiet i mężczyzn, w którym płeć jest determinowana wyłącznie biologicznie, seksualność służy przede wszystkim prokreacji i realizuje się (poprzez zachowania seksualne) jedynie w małżeństwie. Tak określone warunki sprawiają, że poza normą znajduje się wszystko inne, np. zachowania seksualne dorosłych osób niebędących w formalnych związkach, wszelkie formy aktywności nienacelowane na prokreację, antykoncepcja, zachowania i relacje homoseksualne, przejawy dziecięcej seksualności czy eksploracja seksualna związana z dojrzewaniem. Norma ta wynika przede wszystkim z określonego światopoglądu, którego źródła tkwią w religii chrześcijańskiej. Druga wizja koncentruje się przede wszystkim na rozumieniu fenomenu seksualności przez pryzmat nauki. Faktem jest, że ponad 100 lat temu wiele przejawów ludzkiej seksualności nauka stawiała poza normą i określała jako patologię. Ale rozwój wiedzy, zwłaszcza psychologii i seksuologii, doprowadził do rewizji wielu poglądów. Znakomitym tego przykładem jest podejście do homoseksualności. Wpisanie jej kiedyś na listę zaburzeń spowodowało poszukiwanie sposobów jej leczenia. Pomimo wielu prób, z dzisiejszej perspektywy nieludzkich i okrutnych, nie udało się nikomu zmienić orientacji. Między innymi dlatego współcześnie uznaje się wszystkie ludzkie orientacje za równorzędne. Nie bez znaczenia jest tu także filozofia praw człowieka, która zakłada równość każdej osoby bez względu na płeć, rasę, stan zdrowia czy orientację seksualną. Te dwie wizje seksualności raczej nie kwestionują potrzeby edukacji seksualnej jako takiej, ale w sposób znaczący różnią się w swoim podejściu do jej treści i warunków. Wizji konserwatywnej najbliższy jest typ pierwszy, wizji drugiej – dwa pozostałe.

Historia wprowadzania edukacji seksualnej do polskiego systemu oświatowego i stan obecny

Edukacja seksualna w powojennej Polsce ma ponad 60-letnią historię. Można ją umownie podzielić na trzy okresy. Pierwszy, związany z powstaniem Towarzystwa Świadomego Macierzyństwa (obecnie Towarzystwo Rozwoju Rodziny), miał miejsce w latach 1957–1973. Nie było wtedy żadnych prawnych rozwiązań ani rozporządzeń regulujących kwestię omawianej edukacji. Zakończyło go wprowadzenie do szkół nieobowiązkowego przedmiotu o seksualności człowieka. Drugi okres przypadał na lata 1973–1993. Historycznie był to czas wielu przemian, przejście od państwa socjalistycznego przez stan wojenny aż do wolnej Polski. Te przeobrażenia dotyczyły także edukacji seksualnej, choć w tym temacie nie działo się wtedy w Polsce zbyt wiele. Ostatni, trzeci okres nastąpił po wejściu w życie *Ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* z 1993 roku. (Ustawa, 1993). W art. 4 pojawił się zapis o wprowadzeniu do programów nauczania szkolnego wiedzy o życiu seksualnym człowieka. Od tego czasu przedmiot formalnie w szkole funkcjonuje, natomiast jego status, treści oraz osoby odpowiedzialne za jego realizację i sposób przygotowania zmieniają kolejni ministrowie oświaty.

Podręczniki, przygotowanie nauczycieli, podstawa programowa

Liczne badania dotyczące obecnego stanu edukacji seksualnej prowadzonej w polskich szkołach, jej organizacji, przygotowania i doboru nauczycieli, analizy podstawy programowej oraz samych podręczników nie pozostawiają złudzeń. W wielu publikacjach poświęconych omawianemu zagadnieniu krytycznej analizie poddano treści zawarte w podręcznikach do nauczania wychowania do życia w rodzinie zaakceptowanych przez Ministerstwo Edukacji. Najbardziej rażące były: brak odnoszenia się przez autorów podręczników do stanu najnowszej wiedzy naukowej, podejmowanie tematyki związanej z edukacją seksualną przez pryzmat światopoglądu, utrwalanie i szerzenie stereotypów dotyczących płci, zachowań seksualnych i mniejszości seksualnych, nieadekwatność treści do potrzeb edukacyjnych młodzieży, brak obiektywizmu i rzetelności w omawianiu kwestii antykoncepcji, infekcji przenoszonych drogą płciową czy normy dotyczącej zachowań seksualnych (Dzierzgowska, Rutkowska, 2008; Chustecka, 2011; Dec, 2012; Paprzycka, Dec-Pietrowska, Walendzik-Ostrowska, 2016; Dec-Pietrowska, Paprzycka, Walendzik-Ostrowska, 2017).

O ile realizacja przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie według prawa oświatowego jest obowiązkowa dla szkół, o tyle sam udział w zajęciach z zakresu edukacji seksualnej już nie. Wielu uczniów nie jest zainteresowanych ofertą edukacyjną w da-

nej szkole ze względu na godziny, w których prowadzony jest przedmiot, brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli czy problematykę poruszaną podczas zajęć.

Na uwagę zasługuje również dobór odpowiednich treści i metod nauczania. Podstawa programowa kształcenia ogólnego w ramach przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie jest bardzo bogata, jednak treści w niej zawarte wielokrotnie nie są związane z tematyką ludzkiej seksualności bądź są traktowane mocno ogólnikowo. Jak wskazuje Mariola Chomczyńska-Rubacha, „realizowane aktualnie programy wychowania do życia w rodzinie są zideologizowane i ateoretyczne. Ideologizacja treści programowych przejawia się […] nieadekwatnym odzwierciedlaniem systemu związków intymnych […], preferencją oddziaływań perswazyjnych nad informacyjnymi, brakiem neutralności światopoglądowej […], powielaniem stereotypów czy wiktymizacją seksualności kobiet. Ateoretyczność przejawia się między innymi brakiem wywiedzionego z wiedzy naukowej przedmiotu edukacji seksualnej […], nieadekwatnym określeniem celów edukacji seksualnej […], brakiem teoretycznych podstaw i standardów rozwojowych […], brakiem kryteriów merytorycznych dopuszczania podręczników […], brakiem rzetelnych badań nad efektywnością edukacji seksualnej" (Bieńko, Woźniak, 2017, s. 25).

Do obecnego (niezadowalającego) stanu rzeczy przyczynia się także proces kształcenia nauczycieli prowadzących przedmiot. Kursy te często nie są odpowiednio przygotowane merytorycznie, opierają się na jednej koncepcji dotyczącej ludzkiej seksualności (mocno wpisanej w jej katolicką wizję), a co za tym idzie niosące jednoznaczny przekaz związany z zachowaniami seksualnymi i ludzką płciowością. Dużo zależy także od samych motywacji nauczycieli realizujących lekcje. W wielu przypadkach są to dla nich zajęcia dodatkowe, uzupełniające pensum i etat.

Edukacja seksualna w rodzinie

Pierwszym środowiskiem, w którym edukacja ma (może mieć) miejsce, jest rodzina. To naturalny obszar wychowania i socjalizacji, nabywania kompetencji społecznych, zdobywania wiedzy o sobie i innych. Rodzice są pierwszymi nauczycielami – a więc i edukacja seksualna w ich wykonaniu wydaje się najbardziej oczywista i naturalna. Ważnych danych na temat zaangażowania rodziców w edukację dostarcza raport z badania oczekiwań odnośnie do edukacji seksualnej rodziców dzieci w wieku szkolnym (Bulkowski i in., 2015). Okazuje się, że im starsze dziecko, tym częściej rodzice odpowiadają na pytania dotyczące seksualności: zadeklarowało tak 64% rodziców dzieci w wieku 6–8 lat, 79% rodziców dzieci w wieku 9–11 lat, 85% rodziców dzieci w wieku 12–14 lat i 86% rodziców dzieci w wieku 15–17 lat (pytanie: „jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy zdarzało się w Pana/i domu, rodzinie rozmawiać z dzieckiem na tematy związane z seksualnością człowieka?". Zsumowane odpowie-

dzi: raz w miesiącu i częściej, raz na 2–3 miesiące, 2–3 razy w ciągu ostatnich 12 miesięcy, raz w ciągu ostatnich 12 miesięcy). Te dane są bardzo optymistyczne, choć jednocześnie 25% rodziców twierdzi, że dzieci nie pytają o żadne kwestie związane z ludzką seksualnością (ciekawa kwestia – dlaczego nie pytają?), a mniej niż połowa radzi sobie z odpowiedziami bez żadnego problemu (a więc dla co drugiego rodzica jest to problem). Główne obawy rodziców odnośnie do edukacji seksualnej dotyczą tego, aby za wcześnie nie poruszyć niektórych tematów oraz tego, że sami nie są dostatecznie przygotowani do prowadzenia z dziećmi takich rozmów. Nie wiedzą, co, jak i kiedy można powiedzieć, aby nie zaszkodzić.

O ile badania pokazują wysoki poziom świadomości części rodziców na temat ich udziału w procesie edukacji seksualnej, o tyle wciąż pozostaje pewna grupa nieangażująca się w niego w ogóle. Warto zastanowić się, z czego wynikają takie postawy i czy są one możliwe do modyfikacji. Przede wszystkim należy podkreślić również, że przywołane badania dotyczą rodziców dzieci powyżej 6. roku życia. Tymczasem przejawy seksualności występują już wcześniej – rozwój ten trwa przecież od momentu zapłodnienia. Wiek, w którym dziecko zaczyna przejawiać zainteresowanie sprawami płci i ciała, to 3–4 rok życia. Ta ciekawość jest czymś zupełnie naturalnym i świadczy o prawidłowym rozwoju. Dzięki obserwacji, która jest podstawowym sposobem uczenia się, mały człowiek określa własną płeć oraz dostrzega tę drugą, odmienną. Definiuje siebie przez pryzmat zachowania i funkcjonowania dorosłych kobiet i mężczyzn. Słyszy komunikaty na temat własnej płci, tego, jakie powinno w związku z tym być, jakie są dziewczynki, a jacy chłopcy, co wolno jednym i drugim, a czego nie. Bardzo szybko „wchodzi w rolę", chociażby przez bawienie się w określone zabawy, otrzymywanie konkretnych zabawek. Często zadaje pytania. Reakcje i zachowania dorosłych (rodziców, opiekunów, wychowawców) są w tym momencie bardzo ważne. Jeśli są negatywne i dorosły nie podejmuje dialogu, a dodatkowo karze dziecko za ciekawość i pytania, daje mu bardzo wyraźny sygnał, że o pewnych sprawach nie wolno rozmawiać. To „nie wolno" może się przekładać na kojarzenie zagadnień związanych z cielesnością i płciowością jako tych zakazanych, gorszych, a przez to złych. Dziecko wówczas jest zdane tylko na siebie. Poszukuje informacji w miejscach i źródłach, które nie gwarantują wiedzy prawdziwej, rzetelnej, dostosowanej do wieku i poziomu rozwoju. Ale co najgorsze: opiekunowie tracą wtedy szansę na bycie najlepszym i najbezpieczniejszym przewodnikiem po świecie seksualności. Dla wielu dorosłych są to tematy intymne, osobiste, wstydliwe, czasami bolesne czy drażliwe. W związku z tym ich reakcje na przejawy dziecięcej seksualności mogą być niewłaściwe i szkodliwe. Występują one w dwóch obszarach: odczuć i zachowań. Na poziomie odczuć pojawić się mogą: niepokój (związany z pytaniami: czy to normalne, o czym to świadczy?), lęk (zaniepokojenie, że może to objaw czegoś groźnego, jakiegoś zaburzenia), wstyd, zażenowanie (naruszanie granic, problem z oddzieleniem zachowań dziecka od własnego obszaru

intymnego). Natomiast na poziomie zachowań mogą wystąpić dwa rodzaje reakcji: karanie, agresja słowna i fizyczna (jako reakcja na przekroczenie norm) oraz brak reakcji (reakcja obronna). Dla pewnej grupy rodziców barierą nie do pokonania jest wstyd związany z naruszeniem tabu, jakim jest seksualność. Są też pewne tematy, które dla rodziców będą szczególnie trudne, są to kwestie dotyczące samego współżycia seksualnego, przygotowania do inicjacji seksualnej, techniki współżycia. Wzajemna aseksualność rodziców i dzieci (jako ochrona przed kazirodztwem) nie pozwala dostrzegać rodzicom seksualności ich własnych dzieci – trudno więc wprowadzić do edukacji wątki wspominane wyżej (Walendzik-Ostrowska, 2016).

Na koniec refleksji o roli rodziny w procesie edukacji nt. seksualności warto zauważyć, że sami zainteresowani – a więc dzieci i młodzież – chętnie widzieliby rodziców w roli edukatorów. W maju 2008 roku Centrum Badania Opinii Społecznej przeprowadziło badania pt. *Postawy i zachowania seksualne młodych Polaków*[1] (CBOS, 2008). Zadano tam pytania dotyczące opinii młodych ludzi na temat edukacji seksualnej. Na pytanie „Skąd przede wszystkim, według ciebie, młodzi ludzie uzyskują wiedzę na temat życia seksualnego?" ponad połowa ankietowanych odpowiedziała, że od kolegów, niecałe 44% stwierdziło, że źródłem wiedzy jest internet, natomiast jedna piąta – że rodzice. Ale odpowiedzi na pytanie „Skąd przede wszystkim, według ciebie, młodzi ludzie powinni uzyskiwać wiedzę na temat życia seksualnego?" mówią same za siebie: według 73% młodzieży źródłem wiedzy powinni być rodzice, a szkoła – według niecałych 62%. Młodzi ludzie chcą, aby to rodzice byli pierwszymi i najważniejszymi edukatorami seksualnym, ale jednocześnie wiedzą z własnego doświadczenia, że rodzice się w tej roli nie sprawdzają. Dzieje się tak z wielu złożonych powodów. Dlatego na pytanie „Czy twoim zdaniem lekcje wychowania seksualnego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych powinny czy też nie powinny być obowiązkowe?" odpowiedzi „zdecydowanie obowiązkowe" i „raczej obowiązkowe" udzieliło w sumie 74,6% badanych (odpowiednio: 32,6% i 42%). Dlatego nawet jeśli rodzice są zaangażowani w edukację seksualną, a także ze względu na potrzeby dzieci, których rodzice w tym zakresie są bierni, obowiązkowa szkolna edukacja wydaje się konieczna.

Zakończenie

Potrzeba edukacji seksualnej jest bezdyskusyjna. Otwarte natomiast pozostaje pytanie, czy dwa poglądy na ludzką seksualność dają się w jakiś sposób porównać, skoro pochodzą z różnych porządków. Jeden opiera się na określonym systemie wartości, w którym nadrzędną rolę odgrywają osobiste poglądy i przekonania, drugi wywo-

[1] N = 495, reprezentatywna ogólnopolska próba młodych Polaków w wieku 13–21 lat, badanie zrealizowane w maju 2008 roku.

dzi się z nauki, która poprzez opisywanie rzeczywistości dąży do obiektywizmu (na ile to jest możliwe). W praktyce podczas dyskusji zwolennicy i zwolenniczki dwóch odmiennych kształtów edukacji seksualnej posługują się argumentami, których trafność jest nie do porównania, np. zdanie „masturbacja jest nieszkodliwa dla zdrowia" napotyka na kontrargument „ale jest grzechem". W efekcie spór odbywa się na dwóch płaszczyznach, z których każda ma inne porządki normatywne. Polskie prawo zakłada, że szkoła jest apolityczna i neutralna światopoglądowo, edukacja powinna koncentrować się przede wszystkim na przekazywaniu obiektywnej najnowszej naukowej wiedzy o ludzkiej seksualności, w atmosferze szacunku dla każdego człowieka. Powinna także dopuszczać dyskusję na temat różnorodnych ludzkich wyborów, a także przekonań stojących za nimi, wartości i poglądów, ale bez narzucania jednej wizji świata. Jedyną „indoktrynacją", którą powinno się poddać w tym procesie dzieci i młode osoby, to budowanie u nich postaw szacunku do innych ludzi bez względu na ich płeć, orientację seksualną, kolor skóry, religię czy stan zdrowia, a także kształtowanie empatii i odruchów niezgody na krzywdę drugiego człowieka.

Bibliografia

Bieńko, M., Woźniak, M. (2017). Współczesne narracje w sferze wychowania i edukacji seksualnej w Polsce. *Societas Communitas*, *1(23)*, 15-36.

Breuner, C.C., Mattson, G., (2016). Sexuality Education for Children and Adolescents. *Pediatrics*, *138(2)*, 1-11. DOI: 10.1542/peds.2016-1348.

Bulkowski, K. i in. (2015). *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności: Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

CBOS. (2008). *Postawy i zachowania seksualne młodych Polaków*. Warszawa: CBOS.

Chustecka, M. (2011). Analiza podręczników i podstawy programowej – przedmiot wychowanie do życia w rodzinie. W: M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: Raport z badań* (ss. 227-282). Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.

Dec, J. (2012). Czym skorupka za młodu nasiąknie…, czyli o stereotypach dotyczących seksualności w podręcznikach do „Wychowania do życia w rodzinie". W: Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym: Teoria i rzeczywistość* (ss. 169-185). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Dec-Pietrowska, J., Długołęcka, A., Paprzycka, E., Walendzik-Ostrowska, A., Waszyńska, K. (2016). Gender w edukacji seksualnej. W: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach: Projekt badawczy: Raport: O projekcie: Metodologia badań: Wprowadzenie teoretyczne* (t.1, ss. 242- 257). Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Dec-Pietrowska, J., Paprzycka, E., Walendzik-Ostrowska, A. (2017). Czego (nie) dowiemy się o kobiecości i męskości? Selektywność przekazu „edukacji seksualnej" w Polsce. *Societas Communitas*, *1(23)*, 103-119.

Dzierzgowska, A., Rutkowska, E. (2008). *Ślepa na płeć: Edukacja równościowa po polsku: Raport krytyczny.* Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Długołęcka, A. (2006). Wychowanie i edukacja seksualna. W: Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka (red.), *Edukacja seksualna* (ss. 234-264). Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.

Dora, M. (2013). Lepiej nie mówić: O edukacji seksualnej w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny, 2*, 101-107.

Grunseit, A. (1997). *Impact of HIV and sexual health education on the sexual behaviour of young people: a review update*, *UNAIDS/97.4*. Pobrane z: https://data.unaids.org/publications/irc-pub01/jc010--impactyoungpeople_en.pdf.

IPPF. (2010). *IPPF Framework for comprehensive sexuality education*. Pobrane z: https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf.

Izdebski, Z., Wąż, K., Dec-Pietrowska, J., (2020). Wychowanie seksualne. W: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Psychologia wychowania: Wybrane problemy* (ss. 431-444). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Izdebski, Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI wieku: Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Kirby, D. (2001). Emerging Answers: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy (Summary). *American Journal of Health Education*, *32(6)*, 348-355. DOI: 10.1080/19325037.2001.10603497.

Kozakiewicz, M. (1969). *U podstaw wychowania seksualnego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Kozakiewicz, M. (1987). Cele i zadania wychowania seksualnego oraz przysposobienia do życia w rodzinie. W: M. Kozakiewicz, Z. Lew-Starowicz (red.), *Przysposobienie do życia w rodzinie* (ss. 34-42). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

Martino, S.C., Elliott, M.N., Corona, R., Kanouse, D.E., Schuster, M.A. (2008). Beyond the "Big Talk": The Roles of Breadth and Repetition in Parent-Adolescent Communication About Sexual Topics, *Pediatrics*, *121(3)*, e612-e618. DOI: 10.1542/peds.2007-2156.

Obuchowska, I., Jaczewski, A. (2002). *Rozwój erotyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Paprzycka, E., Dec-Pietrowska, J., Walendzik-Ostrowska, A. (2016). Różnica versus różnorodność – konteksty definiowania kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie Analiza jakościowa. W: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach: Projekt badawczy: Raport: Raporty przedmiotowe i rekomendacje* (t. 3, ss. 140-165). Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Shtarkshall, R.A., Santelli, J.S., Hirsch, J.S., (2007). Sex education and sexual socialization: roles for educatorsand parents. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, *39(2)*, 116-119. DOI: 10.1363/3911607.

Trawińska, M. (1996). Wychowanie seksualne. W: M. Trawińska, Z. Cendrowski (red.), *Popularny słownik wychowania prorodzinnego i seksualnego* (ss. 297-298). Warszawa: Agencja Promo-Lider.

UNESCO. (2009). *International technical guidance on sexuality education*: *Vol II: Topics and learning objectives*. Pobrane z: https://www.gfmer.ch/SRH-Course-2012/adolescent-health/pdf/UNESCO-International-guidance-sexuality-education-2-2009.pdf.

Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. *O planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (1993). Dz.U.1993.17.78.

Walendzik-Ostrowska, A., (2009). Edukacja seksualna a profilaktyka HIV, *Remedium*, *11(201)*, 28-29.

Walendzik-Ostrowska, A. (2016). Problemy edukacji seksualnej w Polsce. W: M. Adamczyk, I. Shaposhnykova (red.), *Current issues and problems of social sciences* (ss. 37-43). Kherson – Kielce: Publishing House Helvetica.

Winkelmann, Ch. (red.) (2012). *Standardy edukacji seksualnej w Europe: Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.243.257

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Ernest MAGDA*

The educational function of the police. The polish perspective

Wychowawcza funkcja Policji. Perspektywa polska

Abstract

Introduction. The article is an attempt to show that apart from the regular functions of the police, such as the preventive function and the repressive function, a new function – an educational one - is dynamically developing. Social, and political, changes in Poland after 1989, resulted in a revision of the police formation, the key elements of which were the changes in the image of the police officer in the social perception, and the expectations that the police would redefine its mission in the spirit of *Community Policing,* to be involved in proactive activities in the local environment. The article describes the legal basis for the development of the educational activity of police officers, and it also reveals the organizational and mental obstacles that hinder this activity. Recommendations for practice are presented in the final part of the study, and they may provide guidelines on how to effectively shape the pedagogical culture of police officers.

Aim. The aim of this article is to provide an overview of the new development of the educational function of the police.

Method. As part of the work on the text, an analytical and synthetic method was used. The current legal acts were analysed with regard to the potential of the police to carry out an educational function.

* **e-mail: e.magda@wpps.uz.zgora.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-411 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-411 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-6052-3191

Results. The article shows that the educational and preventive work of police officers requires further education of officers in the field of pedagogical competence. The article points out the deficits in this area, and develops postulates for practice.

***Keywords*:** polish police, pedagogical culture, education, upbringing impact, educational and preventive activities.

Abstrakt
Wprowadzenie. Artykuł stanowi próbę wykazania, że obok klasycznych funkcji Policji takich, jak funkcja prewencyjna i funkcja represyjna dynamicznie rozwija się nowa funkcja – wychowawcza. Zmiany społeczno-polityczne w Polsce po roku 1989 spowodowały odrodzenie się formacji policyjnej, gdzie kluczowe znaczenie miała zmiana wizerunku policjanta w percepcji społecznej i oczekiwania, że Policja na nowo zdefiniuje swoją misję w duchu idei *Community Policing* na rzecz działań proaktywnych w środowisku lokalnym. W artykule wskazano na podstawy prawne umożliwiające rozwój działalności pedagogicznej policjantów demaskując przy tym przeszkody organizacyjne i mentalne, które tę działalność utrudniają. Rekomendacje do praktyki wprowadzone w końcowej części opracowania mogą stanowić wskazówkę jak skutecznej kształtować kulturę pedagogiczną policjantów.
Cel. Artykuł ma przybliżyć rozwój nowej funkcji Policji jaką jest wychowanie.
Metoda. W ramach pracy nad tekstem zastosowano metodę analityczno-syntetyczną. Przeanalizowano obowiązujące akty prawne pod kątem możliwości realizacji przez Policję funkcji wychowawczej.
Wyniki. W artykule wykazano, że praca wychowawcza i profilaktyczna policjantów, wymaga dalszego kształcenia funkcjonariuszy w zakresie kompetencji pedagogicznych. W artykule wskazano na deficyty w tym zakresie oraz wypracowano postulaty do praktyki.

***Słowa kluczowe*:** policja polska, kultura pedagogiczna, wychowanie, środki oddziaływania wychowawczego, działalność edukacyjno-profilaktyczna.

Introduction

The Modern police is an organization that effectively reacts to law violations, but most of all it is an institution engaged in proactive activity based on close cooperation with members of the local community. Increasingly, the activities of police officers go beyond the statutory tasks, which requires a thorough diagnosis of the problem and knowledge, not only legal, but also psychological, sociological, and pedagogical. In this study, an attempt to expose educational episodes in the service of police officers as a specific process of pedagogization of this institution, is made. Actions with educational potential are implemented in the work practice, whereas the questions: Can and should the police re-socialize? Should police officers carry out supportive activities, typical for a street educator, outside the area of social prevention? become the subject of scientific research (Klonowska, Stawnicka, 2021).

Changes in the functioning of the police as a result of public expectations

Security researchers have concluded that, over the last fifty years, there has been a clear increase in interest in the functioning of the police as a result of the emergence of a sophisticated, rights aware, and knowledge-based, society, where democratic processes are accompanied by the development of technology, urbanisation, mobility, and globalisation (Walsh, Conway, 2011). The Polish Police is an institution that has been particularly sensitive to social changes, because although it has formally existed since 1919, the period of World War II, and later the years of the socialist Civic Militia, seriously damaged social trust and the vision of the police as an institution which serves citizens. The idea of *Community Policing*, understood as a socialized or community activity and implemented in Western Europe, and America, since the 1970s, has been adopted in the last two decades and intensively implemented into practice in Poland.

The community-oriented model of the police prefers the organization of activities in which policies are developed and implemented according to local needs. One needs to have insight into what people think and expect from the police (Ponsears, 2001). Referring to American criminologists and researchers of police issues, Janina Czapska and Józef Wójcickiewicz (1999, p. 18) claim that "police officers are expected not only to ensure respect for the law, but also to function as psychiatrists, marriage counsellors, social workers, and even doctors or priests". They also function as negotiators, teachers, and educators (Hryszkiewicz, 2012). Police officers should be open to the problems of citizens, show patience, understanding, and willingness to help, in the assumption that a police officer should be more like a friend than a representative of the state institution (Świerczewski, Kacprowicz, 2021).

A modern police organization defines its own mission and objectives within the framework of applicable law, taking into account social expectations. The postulates of the local community determine the pro-active educational activities of police officers.

Officers are required to be able to deal with a wide range of social problems, not just law violations (Sučić, Karlović, 2017). Nowadays, in addition to the traditional functions of the police: preventive, repressive, and service-oriented (*cf*. Czapska, Wójcikiewicz, 1999), an image of a new educational/upbringing function emerges in the social perception, and in the scientific discourse. Scientists believe that apart from statutory, and traditionally assigned, tasks, the police often provide a number of social services available to the local community 24 hours a day. This involves taking care of the homeless, helping addicts, or neutralizing family disputes before they escalate and turn into a criminal deed (Brogden, Nijhar, 2005).

The increased social expectations towards the police also refer to the quality of upbringing activities conducted as part of crime prevention. Traditionally, the main addressees of educational influences are children and adolescents, but the demogra-

phic changes of society, due to the aging of the Polish population, require reorienting educational activities and aiming them at adults, especially the elderly. The officers have become more aware that they constitute an avant-garde professional group in the face of social rehabilitation processes, because skilful communication and exerting influence on a person at the threshold of a "criminal career" may contribute to inhibiting destructive tendencies of criminogenic potential.

The inclusive model of including communities in the issues of local security determines the development of police officers' competencies, which used to be reserved for social workers, educators, psychologists, and sociologists. After the political changes in Poland in 1989, the awareness of police officers, and some of the public opinion, was dominated by the conviction that the so-called "hard prevention" has a functional advantage over "soft prevention", an example of which was the abandonment of a five-year project called "Local Police". The aftermath of socialism was the mentally grounded image of a police officer equipped with coercive measures as a symbol of power over the citizen. Nowadays, the Polish Police can diagnose what J. Czapska and J. Wójcikiewicz (1999) define as unconscious and usually unarticulated needs of local communities in the context of security. A high position of the Polish Police in the rankings of prestigious professions proves that the socialization of this professional formation in Poland is a fact, and requires further refinement by raising the pedagogical culture of police officers and the awareness of the members of local communities. Nowadays, the educational activity of police officers is so important that the educational competencies of officers should constitute an immanent element of their professional training. Moreover, legal acts that define the scope of police activities contain provisions which directly, or indirectly, emphasize the need to equip officers with pedagogical knowledge and competencies.

Legal conditions for the implementation of the police educational function

Educational/upbringing activity has not been explicitly included in the *Police Act*. However, the provisions of Article 1.1. paragraph 2 point 3, list among the tasks of the Police, the initiation and organization of activities aimed at crime prevention and reduction of criminogenic phenomena, as well as cooperation in this respect with state and local authorities and social organizations (Act on Police of 6 April 1990, Journal of Laws of 1990 no. 30, item 179, as amended). A practical development of the statutory provisions can be found in the *Priorities of the Police Commander in Chief for 2016-2018* (with effect until 2020). The list of seven priorities is preceded by the directive on increasing the effectiveness of police activities to strengthen cooperation with the community, the implementation of which, in the form of precisely defined ta-

sks, was entrusted to individual police structures (KGP, KSP, KWP)[1]. The first priority of the Police Commander in Chief is in line with Władysław Stasiak's programme for reducing crime and antisocial behaviour - "Together Safer" - for the years 2018-2020. The main goal of the programme is to support activities for the safety of local communities by counteracting pathological phenomena, the protection of children and youth (specific objective no. 3), and education for safety (specific objective no. 4)[2].

The formula and scope of the cited documents suggest that during their professional activity, officers are expected to have a specific set of competencies typical for educators, psychologists, and sociologists. Diagnosis of social problems, preventive activity, creating an educational base, and education for safety aimed at the protection of children and adolescents, require in-depth and professional knowledge in those sciences.

In addition to the legal regulations and directives on the implementation of activities focused on the prevention of crime, and the education of children and adolescents, there are provisions containing strictly educational and upbringing premises implemented in police practice. They are addressed to the perpetrators of certain offences. Chapter III of the *Code of Petty Offences* titled "Application of educational impact measures", contains Article 41 which says: "In relation to the perpetrator, they shall be given the instruction, notice, warning or other measures of educational impact" (*Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń*, Dz. U. 1971 Nr 12 poz. 114, z mniejszymi zmianami [Act of 20 May 1971, *Code of Petty Offences*, Journal of Law 1971 No 12, item 114, as amended]). An important premise of the offence law is the idea that committing an offence does not have to entail punishing the perpetrator in court or fine proceedings. Punishment is the ultimate response to an offence, and is only used when necessary. Measures of educational impact are an alternative to punishment (Lis-Zalewska, Mańko-Czajka, 2013). According to the principle of criminal opportunism, the representatives of institutions with the powers of a public prosecutor have discretionary power over an identified perpetrator of an offence, which means that the police officer arbitrarily assesses the nature of an offence, determines whether the perpetrator is guilty or innocent, decides whether the penalty should be imposed, or takes action which falls within the broad term of educational impact. Thus, the police officer operates between two colliding principles - legalism and opportunism. The principle of legalism imposes the obligation to prosecute the perpetrator, while the principle of opportunism only means the right to prosecute him. The discretion

[1] Abbreviations in brackets: KGP - Police Headquarters, KSP - Warsaw Police Headquarters, KWP - Provincial Police Headquarters)

[2] Resolution No. 6 of the Council of Ministers of January 9, 2018, on the Władysław Stasiak's Programme for reducing crime and anti-social behaviour Together safer for the years 2018-2020, Monitor Polski, pos. 167

of the police officer's authority in the discussed scope is similar to the authority of the adjudicating authority (court) codified in Art. 33 of the *Code of Petty Offences*. Although this provision is a directive on judiciary sentencing, with regard to offences where the alternative to fining proceedings is the use of educational impact measures, the police officer's activity should be based on the premises resulting from that provision. Similarly to the court, the police officer influences the perpetrator of the offence at his/her discretion within the law, assesses the degree of social harmfulness of the deed, and should be guided mainly by the preventive and educational goals of this influence. Although the catalogue of penalties and penal measures is precisely defined in the *Code of Petty Offences*, the interpretation of the content and the use of non-repressive measures (educational impact) may cause difficulties in professional practice. Guidelines on how the police officer should act when applying educational impact measures towards offenders are included in *Guidelines No. 3 of the Police Commander in Chief of 13 July 2020 on the performance by the Police of certain activities that regard detecting offences and prosecuting their perpetrators*. According to § 3 of the *Guidelines:* "the police officer may only apply educational impact measures if it is sufficient to make the perpetrator of the offence respect the law and principles of social coexistence" (§4.1). Circumstances justifying the application of educational impact measures, referred to in article 1. 41 of the *Code of Petty Offences*, are specified in Art. 33 § 1-4 of the *Code of Petty Offences*, and in particular, they include:

- restoration of the previous state;
- compensation for the damage caused;
- apologizing to the aggrieved party;
- assurance on the part of the perpetrator of not committing a similar offence in the future;
- performance of a waived obligation.

The provision also indicates that the decision to apply educational measures is taken by the police officer who discloses an offence, and this measure is applied immediately after the offence disclosure, or by the police officer who investigates the offence case.

Another legal regulation referring to the educational function of the police is the *Ordinance no. 5 of the Police Commander in Chief of 20 June 2016 on the methods and forms of performing tasks by the district officer and the district manager*. According to §31.2, in relation to people who have come into conflict with the law, the district officer takes the following actions: "He/she conducts preventive talks, uses educational measures, repressive measures, or requests their application, initiates activities to organise help, including placement in a drug rehabilitation, treatment, or care facility". As for potential victims of crimes and offences, the district officer should contact them "in order

to indicate to them appropriate methods of avoiding the threat" (§31.4). In addition, the district officer ought to take special care of minors at risk of demoralization, and perpetrators of criminal deeds. In the context of educational activity, one should consider §36 of the cited Ordinance, according to which the district officer:

– diagnoses local threats and directs preventive activities;
– inspires and participates in prevention projects, organizes and implements preventive actions;
– informs residents about the occurring dangers and gives instructions on how to protect themselves and behave in specific situations;
– initiates support measures for crime victims and prevents domestic violence.

The content of the analysed legal regulations clearly indicates that educational competencies of police officers who perform tasks towards the perpetrators of offences and the victims must be developed. The range of professional tasks, which include the diagnosis of environmental problems, shaping the attitudes of perpetrators of crimes and offences, work on education for safety among children and adolescents, and effective provision of information in advance to potential victims, is an interdisciplinary challenge that a modern police officer should address.

Adaptation of pedagogical knowledge to police practice

The inclusion of pedagogical terminology in safety sciences resulted in an attempt to decode the semantic meanings of the terms used in the cited legal regulations. The term "upbringing" is the main point of the discussion on the educational impact and, more broadly, on the pedagogical culture of police officers.

In the opinions of lawyers, there is a view that the term "upbringing impact" is imprecise (Jakubowska-Hara, 2019). The lack of a code definition of upbringing impact makes the concept unclear for those who should apply the provision, which may lead to abandonment of its application or distortion of the idea of this form of reaction to an offence. In order to understand the essence of upbringing impact, one should refer to the achievements of pedagogy, or more precisely to the theory of education. Upbringing is the central object of interest for pedagogy. According to Bogusław Śliwerski (2012, p. 12):

> almost every researcher of the essence of upbringing indicates difficulties with its description and explanation. The very understanding of the meaning of upbringing, and the theoretical dispute about its status and significance, determine one of the most important areas of controversy and discussion in pedagogy, penetrating at the same time into practice.

In pedagogy, upbringing "is sometimes perceived as a unilateral influence of the educator on the pupil, at other times as a specific type of mutual interaction, or as a process taking place in the human life environment" (Śliwerski 2007, p. 31). Police officers in social interaction are often in a face-to-face confrontational situation or they influence a group of people, but it is difficult to define the moment when this interaction contains the features of an educational/upbringing impact. Andrzej de Tchorzewski conducted a comparative analysis of the definitions of upbringing used by Polish educators, and came to the conclusion that the language of pedagogical sciences did not have an unambiguous answer to the question of what upbringing was (de Tchorzewski, 2018). Attempts to define the term largely depend on the disciplinary key used by the author of the definition. There are clear pedagogical, psychological, sociological, or philosophical accents in the relationship between "definiendum" and "definiens", which results from numerous theories and trends functioning within the sciences of education (Śliwerski, 2015). The police officer who affects others educationally should rely on interdisciplinary pedagogical knowledge, and this, however, requires in-depth studies, which professional training does not provide. The multifaceted nature of the definition results from the useful aspects of upbringing, which is important from the point of view of the police officer - practitioner. In lexical terms, upbringing includes conscious and purposeful pedagogical activities aimed at achieving relatively constant development changes in the personality of the student (Okoń, 2001).The purposeful activity of educators is to shape specific concepts, feelings, attitudes, and aspirations in the student (Kunowski, 1993). In pedagogical publications, a distinction is made between the so-called old, and modern, understandings of upbringing. The old definitions emphasize the impact on someone's personality, shaping and introducing changes that trigger the desired states, development, and increase in self-awareness. The modern understanding of upbringing refers to the entirety of interactions between two people, which in turn leads to mutual openness to each other, recognition of one's own freedom and dignity, showing authenticity, sense of responsibility, trust, and empathy (Milerski, Śliwerski, 2000).

During any one day on duty the police officer may encounter extremely different situations. Certain circumstances require directive actions supported by repression against the perpetrator of the prohibited deed, other events will require empathy and understanding of the perpetrator's attitude, the effect of which will be the abandonment of repression for the sake of educational influence. Taking a broad perspective of the definition of upbringing and the problems accompanying its interpretation, it can be assumed that the police officer acting educationally (episodic contact with the subject of educational impact) will focus only on distinct facts with upbringing potential.

Police officers who conduct systematised educational and preventive activities with the support of local social forces, mainly educational institutions, have a greater

chance of achieving the educational goal. Permanent activities allow for the consolidation of specific attitudes and behaviours, and constant contact with the local community allows for the evaluation of educational activities. Police officers who conduct tasks on crime prevention have an upbringing impact on a wide group of recipients, ranging from schoolchildren to elderly people at risk of victimization, though in influencing adults one should refer to the concept of education, which includes upbringing and teaching (Rubacha, 2008). Educational activity is an inherent part of the preventive projects conducted by the police. The components of education are learning and teaching, which include "the elements of the upbringing process" (de Tchorzewski, 2018, p. 72). Educational activities can be systematic, unsystematic, random, planned, etc. (Rubacha, 2008), which corresponds to the specificity of the police officers' professional activity.

The ambiguity of the following terms: upbringing, education, training *etc*. poses difficulties for the theoreticians of upbringing to interpret, which is why the inclusion of pedagogical terminology in legal regulations, and expecting police officers to apply the provisions literally, may turn out to be difficult and troublesome. In police practice, the use of conceptually vague terminology makes it difficult to set tasks and to hold police officers accountable for the performance of these tasks. Moreover, the effects of work become immeasurable and difficult to assess. There is also a concern that the police officer who can arbitrarily choose between upbringing impact on the perpetrator of the offence and the use of classical repression (fine procedure) will choose repression as easy to implement, measurable in the assessment of the superiors, and not requiring evaluation, as opposed to upbringing activities.

The objectives of upbringing impact and the pedagogical culture of police officers

In terms of the upbringing activity of the police, it is necessary to precisely define the purpose of such activity, and in fact the purpose of upbringing, in which the police should be involved. In the classical approach, functioning in the theory of education, the goals of upbringing interactions include "(...) educational standards (norms) indicating socially and morally desirable behaviours and attitudes, as well as other personality traits of pupils" (Łobocki, 2009, p. 120). It involves shaping views, attitudes, and habits (Okoń, 2001). Therefore, for police officers, the objective is not only to enforce the respect for the law, but also to: influence the personality so that the internalization of generally accepted norms takes place (the inner conviction of a person that it is worth obeying the law); change the destructive tendencies of an individual into neutral or pro-social activity; include environmentally marginalized people in the life of local communities.

The upbringing impact of the police officer is sometimes reduced to single facts with educational potential focused on a specific citizen or a small group (e.g., family). Moreover, the environment in which the police officer operates is not homogeneous in the demographic sense; therefore, an upbringing activity of an episodic nature usually takes the form of a deliberate, but, "hidden curriculum". "Hidden curriculum" is related to common knowledge, which is a consequence of one's own life and professional experience and conclusions drawn from it, and a result of opinions and judgments adopted from other people. The term is not a new concept. It appeared in the European pedagogical reflection as early as in 1968. In the literature, attention is drawn to the fact that this is not a side effect, as it concerns important matters, indirectly inscribed in the educational model (Wolan, 2001).

In practice, the purpose of the upbringing function is to shape the right attitudes and cooperation based on the potential of individuals involved in activities for security. and to create an atmosphere of social responsibility for security. It also involves socialization, prevention, and education of members of the local community through long-term impact. As a result, police officers can implement preventive, rehabilitation, re-adaptation, and reintegration activities more effectively (Klonowska, 2018). In-depth knowledge of upbringing, social rehabilitation, and education enables officers to understand the regularities and motivation of the behaviour of people with whom they work, and it "facilitates more effective practical activities of police officers (e.g., conducting talks and negotiations, making decisions, educating students, teachers, parents) in various professional situations" (Zellma, Wiszowaty, 2017, p. 27).

In the 1990s attention was paid to the pedagogization of many institutions that had not been traditionally educational (Kunowski, 1993). The army, juvenile judiciary, and criminal law were mentioned, while the police were omitted or marginalized. Nowadays, police activity is often described as a pedagogical culture. It is understood as an attitude which is manifested in the ability to conduct educational and upbringing tasks in various professional situations, combined with a sense of responsibility for the upbringing of the young generation. Its components are pedagogical knowledge, appropriate emotional attitude towards other people, and the ability to act for the benefit of another person (Zellma, Wiszowaty, 2017). The development of pedagogical culture seems to be indispensable in the activities of police officers conducting tasks on crime prevention. The pedagogical culture of police officers is complementary to the definition of pedagogical culture in general, understood as

> a type of culture of conduct manifested in being aware of the goals of upbringing (...), in acquiring knowledge about upbringing, sensitivity to matters related to children and adolescents, in the sense of responsibility for the young generation, and finding its fullest expression in the correct educational impact on children, adolescents, and adults (Jundziłł, 1999, p. 34).

A large part of police activity can be placed in the model of the pedagogical culture of adults who are not directly related to upbringing activities. In practical terms, the educational competencies of the police officer, understood as "specific resources of pedagogical knowledge, a system of values and evaluations in upbringing matters, and practical educational conduct, guided by personal knowledge" (Cudak, 1995, p. 106) are individual determinants of pedagogical culture. The implementation of the upbringing function requires specific social competencies, including pedagogical ones. The importance and need for permanent development of social competencies is reflected in police practice and in scientific publications (Sampson, Blakeman, Carkhuff, 2006). Empirical studies confirm that:

> a first contact police officer is a negotiator, a mediator, a psychologist, and a therapist. The police officer is an official who fills out the necessary documents, a lawyer who gives advice during the intervention, and finally a friend to whom you can turn to ask for help, when our sense of security is threatened, and therefore he/she must have outstanding communication skills (Stawnicka, 2014, p. 15).

If it is assumed that social competences are certain complex skills, thanks to which an individual copes effectively in social situations of a certain type, one should indicate those that the police should have when coping with members of the community. In other words, competence is the ability to act within a given profession or position (Nordhaug, Grønhaug, 1994). Marzena Kordaczuk-Wąs (2017) presented a competency model of police officers conducting preventive measures (mainly prevention specialists and district officers), which was divided into the following areas: values, relationships, experiences, knowledge, skills, and strengths. The model was completed by European experts dealing with community policing. The author, adapting the works of K. Keen, M. Brewster Smith, and J. Raven, distinguished as many as 83 features which the police officer should have (Kordaczuk-Wąs, 2017).

Preparing police officers for the educational function. Recommendations for practice

The educational function of the police is a fact inscribed in the broadly understood idea of community policing. The anticipation of negative social events with a criminogenic potential begins to dominate over the repressive function. Modern police build authority through competent officers in proactive activities in the broadly understood field of education for safety. Tasks on crime prevention require a pedagogical culture form the officers. In the education of the police staff after 1990, the issues of crime prevention were underestimated, and the pedagogical topics were marginalized. According to Tadeusz Cielecki (2002, p. 256):

> until 2000, in the basic training programmes for police officers, the issues of crime prevention appeared to a small extent. Some elements of this topic were probably discussed together with other topics, but it depended on the creativity of the teacher.

Police schools began to introduce the issues of crime prevention in 1995. Depending on the type of course, crime prevention was taught for 4 to 12 hours in NCO training. The most extended course on crime prevention, covering 25 teaching hours, was introduced at the Police Academy in Szczytno in the academic year 1995/1996 (Ibid, 52).

Currently, the scope of training for police officers as part of the basic course is defined by *Decision No. 168 of the Police Commander in Chief of 22 May 2019 on the basic vocational training programme*. Teaching the content included in the training programme requires 1,123 hours, which gives 144 training days. The training is divided into "modular units" and "school units". For the purposes of this study, the programme was analysed assuming that police officers starting their professional career are prepared to react correctly to crimes and offences; therefore, in accordance with the provision of Art. 41 of the *Code of Petty Offences* they may have an educational impact on offenders. It was found that in the school unit called *Upbringing impact measures applied to the perpetrator of the offence and the fine procedure - SZP JS02*, a 1-hour lecture was provided to discuss the essence, purpose, and premises of upbringing impact. Eight hours are planned for classes on implementing upbringing impact measures, imposing fines in the proceedings, and documenting these activities. Issues corresponding to upbringing, education, or training appear incidentally. Two hours are spent on interpersonal communication within the school unit: *Identification of individuals - SZP JS02*, and in the two-hour school unit called *Procedure in the event of revealing a person with an undetermined identity,* there is the following methodological instruction for the person conducting the classes: "discuss how people with intellectual disabilities can behave in contact with a police officer. Present the rules of communicating with people with disabilities" (s.113). Summing up, the scope of basic training for police officers seems to be underestimated in terms of pedagogical content. Professional trainings focused on educational and upbringing aspects, should be offered to police officers.

Postulate 1. Development of competencies in rehabilitation pedagogy related to initial diagnosis of people with difficulties in social and emotional development, and behavioural disorders, and the ways of educational impact on these people.

Police officers as the first link in the security protection system of citizens, within their discretionary authority should be able to selectively interpret the behaviour of young people so that only the symptoms of real demoralization undergo rehabilitation procedures in the institutional system. Episodic manifestations of socially unaccep-

table behaviour, suggesting the state of social maladjustment of an individual[3], may constitute a natural element of growing up, when it is enough to introduce educational stimulation in cooperation between the police officer, family, and the school counsellor to reach a positive effect. Too quick institutional intervention, based on the official police and court procedure, stigmatizes a young person and can be counterproductive in relation to social expectations.

Postulate 2. Development of competencies in special education and methods of educational impact on the elderly. The ability to communicate and affect the deaf, the visually impaired, individuals functioning at the threshold of the intellectual norm, or with motor dysfunctions, requires empathy and knowledge of how to act in direct contact with these people.

Functional deficits may manifest in a way that suggests deliberate socially unacceptable activities. A person with attention deficit hyperactivity disorder - ADHD in contact with the police officer, may interrupt conversation or show excessive impulsiveness, hyperactivity, or talkativeness (Thompson, 2013). Individuals with Kanner's autism may show obsessive, one-sided, bizarre reactions in social contacts, such as inappropriate laughter, screaming, or self-aggression. A person with Asperger's syndrome may show "lack of sense of social expectations, perceived as a lack of respect or distance" (Kruk-Lasocka, 2007, p. 279). A person with hearing impairment may have problems with understanding the statements and orders of the police officer, he or she may not respond when addressed by the officer, may speak loudly, which gives the impression that he/she is shouting at the officer. Individuals with coprolalia, a neurological condition, may use bad language, interpreted as an indecent rude incident. These examples are just some situations where competencies in special education can be evaluated during official police activities.

Elderly people are a category of clients towards whom special pedagogical competencies are needed. One of the effects of the aging of the Polish society is the increase in criminal activity directed towards elderly people. Effective education addressed to the elderly, the purpose of which is to prevent victimization, requires the police officer to know the basics of gerontology and andragogy. Firstly, because one "obligatory" image of old age does not exist, and people of the same age do not constitute a homogeneous group in terms of cognitive abilities, communication skills, health condition, etc. Secondly, old age is the most personal, individual stage of life, which obliges the police to treat this category of people in a special way. Empathy built on the knowledge of the deficits and limitations of old age enables the preparation of educational messages adequate to the age of the recipient.

[3] SEBD - *social, emotional, and behavioural difficulties* - this English term is basically equivalent to the term of social maladjustment used in Poland.

Some individuals over 60 have decreased efficiency of cognitive functions, i.e., a reduced ability to process new information, concentrate, divide attention, and remember. With age, difficulties with understanding speech and the loss of the main content of the speech become apparent (Steuden, 2012). When preparing for a conversation with an elderly person, one should take into account that this person may speak slowly, and on many topics at the same time (Kataryńczyk-Mania, Gebreselassie, 2018). This means that the officer spends much more time on the conversion with an elderly person, which may cause frustration.

Conclusion

The suggested postulates for police practice are part of the broad idea of community policing, so they should be considered in the process of professional training for police officers. The development of pedagogical competencies will qualitatively improve the contact between police officers and citizens, which will allow for diagnosing local problems more completely and reaching their essence before they dangerously escalate. As a result of mutual empathy, we should expect a modification of attitudes towards partnership in improving safety. The police are an institution with educational potential that needs to be refined and put into practice

References

Brogden, M., Nijhar, P. (2005). *Community Policing: National and international models and approaches*. London: Willan Publishing.

Cielecki, T. (2002). Dziesięć lat prewencji kryminalnej w Polsce. In: J. Czapska, H. Kury (Eds.), *Mit represyjności albo o znaczeniu prewencji kryminalnej* (pp. 549-579). Kraków: Zakamycze.

Cudak, H. (1995). *Szkice z badań nad rodziną*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.

Czapska, J., Wójcikiewicz, J. (1999). *Policja w społeczeństwie obywatelskim*. Kraków: Zakamycze.

De Tchorzewski, A. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Hryszkiewicz, D. (2012). *Społeczna odpowiedzialność Policji: Teoria i praktyka*. Szczytno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie.

Jakubowska-Hara, J. (2019). Środki oddziaływania wychowawczego. In: P. Daniluk (Ed.) *Reforma prawa wykroczeń* (vol. 1, pp. 309-316). Warszawa: C.H. BECH Instytut Nauk Prawnych PAN.

Kataryńczyk-Mania, L., Gebreselassie, J. (2018). Kompetencje komunikacyjne seniorów – wybrane wątki. *Dyskursy Młodych Andragogów, 19,* 151-161.

Klonowska, I. (2018). *Uspołeczniające, profilaktyczne i resocjalizacyjne funkcje Policji w perspektywie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej*. Kraków: Impuls.

Klonowska I., Stawnicka J. (2021). Działania wychowawczo-edukacyjne policjantów pierwszego kontaktu – dzielnicowych przez pryzmat wyników badań ogólnopolskich 2019–2020. *Resocjalizacja Polska, 21*, 227-246. DOI: https://doi.org/10.22432/pjsr.2021.21.14.

Kunowski, S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Kordaczuk-Wąs, M. (2017). *Społeczne uwarunkowania policyjnych działań profilaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Drugie.

Kruk-Lasocka, J. (2007). Pedagogika dzieci z autyzmem i zespołami psychozo podobnymi. In: W. Dykcik (Ed.), *Pedagogika specjalna* (pp. 275-287). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Lis-Zalewska, M., Mańko-Czajka A. (2013). *Środki oddziaływania wychowawczego stosowane wobec sprawcy wykroczenia: Materiały dydaktyczne 95*. Legionowo: Centrum Szkolenia Policji.

Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls.

Milerski, B., Śliwerski, B. (Eds.) (2000). *Leksykon PWN: Pedagogika.* Warszawa: PWN.

Nordhaug, O., Grønhaug, K. (1994). Competences as resources in firms. *The International Journal of Human Resource Management*, *5(1),* 89-106. DOI: 10.1080/09585199400000005.

Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.

Ponsaers, P. (2001). De ontwikkeling van community (oriented) policing en de verhouding totandere politiemodellen. *Handboek Politiediensten*, *57*, 1-42.

Rubacha, K. (2008). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. In: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (Eds.), *Pedagogika 1: Podręcznik akademicki* (pp. 21-33).Warszawa: PWN.

Sampson, S. J., Blakeman, J. D., Carkhuff, R. R. (2006). *Social Intelligence Skills for Sheriff's Department Supervisors/Managers.* Amherst: HRD Press, Inc.

Stawnicka, J. (2014). *Strategia marketingu narracyjnego w Policji: Nowoczesny wymiar kreowania wizerunku*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.

Sučić, I., Karlović, R. (2017). Community Policing in Support of Social Cohesion. In: P. S Bayerl et.al. (Eds.), *Community Policing – A European Perspective. Strategies, Best Practices and Guidelines* (pp. 7-19). Cham: Springer International Publishing.

Steuden, S. (2012). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: PWN.

Śliwerski, B. (2007). Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy. In: M. Dudzikowa, M. Czeperaniak-Walczak (Eds.), *Wychowanie: Pojęcia procesy konteksty* (pp. 25-66). Gdańsk: GWP.

Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna: Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Impuls.

Świerczewski, Ł., Kacprowicz Ł. (2021). Programy prewencyjne realizowane przez Policję w obszarze bezpieczeństwa publicznego. *Przegląd Policyjny, 142(2),* 186-206. DOI: 10.5604/01.3001.0015.2502.

Thompson, J. (2013). *Specjalne potrzeby edukacyjne: Wskazówki dla nauczycieli.* Warszawa: PWN.

Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń, Dz. U. 1971 Nr 12 poz. 114, z mniejszymi zmianami [Act of 20 May 1971, *Code of Petty Offences*, Journal of Law 1971 No 12, item 114, as amended].

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 roku o Policji, Dz.U. z 1990 r. nr 30, poz. 179, z późniejszymi zmianami [Act on Police of 6 April 1990, Journal of Laws of 1990 no. 30, item 179, as amended].

Walsh, D. P. J., Conway, V. (2011). Current developments in police governance and accountability in Ireland. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00668058.

Wolan, T. (2001). Ukryty program w praktyce pedagogicznej placówek edukacyjnych. *Gazeta uniwersytecka UŚ Miesięcznik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, 7(86)*. Retrieved from https://gazeta.us.edu.pl/node/208611.

Zellma, A., Wiszowaty, E. (2017). *O Policję bliższą ludziom: Inspiracje pedagogiczne w służbie funkcjonariuszy*. Szczytno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie.

DOI:10.34616/wwr.2020.2.259.274

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXIII (2/2020)

Anna WAWRZONEK*

Edukacja, rynek pracy – przestrzenie wspólnych potrzeb i celów

Education, labour market – spaces of common needs and goals

Abstrakt

Wprowadzenie. Żyjemy w świecie społecznych konstrukcji i rekonstrukcji, w świecie VUCA, w którym panują zmienność, niepewność, złożoność oraz niejednoznaczność otaczającej nas rzeczywistości. Tym samym generuje on zapotrzebowanie na integralny rozwój człowieka zaczynający się w rodzinie, a kontynuowany w zróżnicowanych przestrzeniach, w których poszczególne jednostki funkcjonują. W podążaniu za zmianami, których doświadczamy, warto wyeksponować dwie złożone sfery: edukację oraz rynek pracy, które – po rodzinie – powinny odgrywać jedną z istotniejszych ról w rozwoju człowieka.

Cel. Celem niniejszego opracowania jest podzielenie się refleksjami dotyczącymi współzależności, które łączą edukację i rynek pracy. W odniesieniu do przemian społecznych, których częścią jesteśmy, szczególną uwagę chciałabym zwrócić na punkty styczne wskazanych przestrzeni oraz zaproponować ich postrzeganie przez pryzmat wspólnych potrzeb i celów, potraktować je jako system naczyń połączonych, w którym efektywność obu tych sfer zależy od realizacji podobnych założeń.

Materiały i metody. Artykuł ma charakter przeglądowy, w którym wykorzystano metodę analizy oraz syntezy literatury i raportów.

* **e-mail: annaow@amu.edu.pl**
Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Department of Continuing Education and Vocational Guidance, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0003-0046-8212

Wyniki. Analiza literatury skłania do wniosków, że rekonstrukcja podejścia do relacji edukacja – rynek pracy pozwoli spojrzeć na jednostkę w sposób bardziej holistyczny, integrujący różne role, w których funkcjonuje w ciągu życia. Zmieni sposób myślenia o edukacji, jako o procesie którego głównym celem jest przygotowywanie jednostek do funkcjonowania na rynku pracy, i otworzy szerszą perspektywę – rozwój i edukacja będą utożsamiane z jednostką w ogóle, a nie wyłącznie z jej rolami.

Słowa kluczowe: edukacja, rynek pracy, świat VUCA, rezyliencja, *wellbeing*, luka kompetencyjna.

Abstract
Introduction. We live in a world of social construction and reconstruction, in a world of VUCA (acronym for volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity) of the surrounding reality, thus generating the demand for integral human development which begins in the family and continues in the diverse spaces in which individuals function. Following the changes we are experiencing, it is worth highlighting two complex spaces: education and the labour market, which, after the family, should play two of the most important roles in human development.
Aim. The purpose of this paper is to share reflections on the interdependence of spaces, which are education and the labour market. Taking into account the social transformations, of which we are a part, I would like to pay special attention to the points of contact between these spaces and propose to perceive the title spaces through the prism of common needs and goals, to treat them as a system of connected vessels.
Results. The analysis of the subject literature leads to the conclusion that the reconstruction of the approach to the relationship between education and the labour market will allow looking at the individual in a more holistic way, integrating different roles in which we function during life. It will change the way of thinking about education, as the main purpose of which is to prepare individuals to function in the labour market, but it will also open a broader perspective, in which development and education will be identified with the individual in general, and not only with the roles in which it functions.

***Keywords*:** education, labour market, VUCA world, resilience, wellbeing, skills gap.

Wprowadzenie

Badania związku między edukacją a rozwojem gospodarczym oraz wykształceniem a rynkiem pracy od dawna wpisują się w nurt badań wielu dyscyplin naukowych, są także tematem projektów i raportów międzynarodowych, które podkreślają znaczenie połączeń pomiędzy tymi obszarami. Jednocześnie trudno oprzeć się wrażeniu, że czasami te przestrzenie zdają się żyć obok siebie, jakby prezentowały interesy odrębnych benficjentów mających różne cele. Powszechne jest też przekonanie, że edukacja powinna przygotowywać uczniów do zawodu, do godnego sprawowania roli pracownika, z kolei systemy kształcenia i szkolenia powinny odpowiadać nowym wymaganiom rynku pracy, które stale się modyfikują ze względu na zmiany techno-

logiczne, demograficzne oraz przekształcenia modeli biznesowych (*World Economic Forum*, 2020). Niestety obserwacja wskazanych przemian prowadzi do wniosków, że edukacja coraz mniej nadąża zarówno za nimi, jak i za potrzebami generowanymi przez pracodawców. Tylko nieliczne uczelnie czy szkoły o profilu zawodowym potrafią sprostać oczekiwaniom pracodawców co do kompetencji, jakich wymaga się od pracowników. Z drugiej strony obserwujemy działania zatrudniających, którzy coraz częściej i chętniej angażują się w rozwój swoich podwładnych: wysyłają ich na szkolenia, studia podyplomowe bądź inwestują w ich inne aktywności edukacyjne. Zdaje się to potwierdzać tezę, że działania podejmowane w obszarze edukacji sprzyjają realizacji potrzeb płynących z rynku pracy. Potwierdzają też opinię, że szkoły i uczelnie nie przygotowują młodych osób na wystarczającym poziomie do pełnienia ról zawodowych. Dodatkowo szacuje się, że kwalifikacje i umiejętności dotyczące 42% zawodów zmienią się na całym świecie między 2018 a 2022 rokiem. Nie ułatwia to instytucjom edukacyjnym przygotowania „kompletnych pracowników", wpisujących się w zmienny rynek pracy (tamże). Kiedy bierzemy pod uwagę powyższe kierunki myślenia, warto się zastanowić, czy jako społeczeństwo nie staliśmy się przypadkiem zakładnikami stereotypowego postrzegania edukacji jako procesu, którego głównym celem jest przygotowanie młodych osób do roli pracownika?

W związku ze zmianami zachodzącymi w edukacji oraz na rynku pracy proponuję spojrzeć na te dwa obszary jak na system naczyń połączonych, w którym efektywność obu przestrzeni zależy od realizacji podobnych potrzeb i celów. Liczne opracowania wskazują na złożoność i zasadność powiązań między edukacją a rynkiem pracy – podkreślają, że w ciągu najbliższych kilku lat kapitał ludzki będzie miał kluczowe znaczenie w strategiach biznesowych i będzie podstawowym czynnikiem w utrzymaniu przewagi konkurencyjnej. Mówi się także, że organizacje muszą zrewolucjonizować i unowocześnić swoje metody uczenia się w taki sposób, aby były one zgodne z ich strategiami biznesowymi (tamże). Z kolei Ewa Solarczyk-Ambrozik podkreśla, że „świat pracy i świat edukacji to nowe formy organizacyjne i nowe umiejętności, wyznaczone nowymi wyzwaniami edukacyjnymi" (Solarczyk-Ambrozik, 2020b s. 186). Zgodnie z tym tokiem myślenia można założyć, że największym wyzwaniem kształcenia jest wypracowanie wspólnych celów edukacyjno-rynkowych oraz wspólnych strategii ich realizacji. Literatura dotycząca studiów ukierunkowanych na karierę eksponuje znaczenie pracy jako punktu centralnego, wokół którego jednostka organizuje swoje życie i który ma znaczący wpływ na określenie jej tożsamości (tamże, s. 17). Zatem jeśli postrzegamy pracę jako jedną z ważniejszych aktywności życiowych człowieka, można przyjąć, że elementem spajającym świat edukacji i świat pracy jest kariera – pojęcie szczegółowo analizowane w literaturze poradoznawczej, ale również na gruncie pedagogiki i psychologii. Ta kategoria pojęciowa w rozumieniu tradycyjnym dotyczy wyłącznie życia zawodowego. Jednak powinniśmy patrzeć

na karierę przez pryzmat całożyciowej aktywności człowieka – w różnych aspektach i na różnych etapach jego życia. Proponowany sposób myślenia pozwoli spojrzeć na potrzeby edukacyjne oraz rynkowe z uwzględnieniem wspólnych potrzeb i kierunków rozwoju. Wydaje się, że nadrzędnym celem instytucji edukacyjnych oraz środowiska pracy powinien być rozwój osób, które z ich usług korzystają – uczniów, studentów, słuchaczy, wreszcie pracowników, co przełoży się na efektywność edukacji, a także organizacji rynkowych. Można zatem postawić tezę, że to, co jest dzisiaj szczególnie istotne w edukacji, to nie kształcenie dla rynku pracy, ale uczenie, rozwijanie, edukowanie do dorosłości i zmiennej rzeczywistości. Skoro na daną chwilę nie jesteśmy w stanie zagwarantować uczniom i studentom tego, że kompetencje zawodowe i kwalifikacje, które zdobywają, będą atrakcyjne dla pracodawcy po ukończeniu danego cyklu edukacyjnego, trzeba ich przygotować do radzenia sobie z tą sytuacją i odnajdywania się w płynnej, zmiennej rzeczywistości, która nie zawsze jest przyjazna.

Celem niniejszego opracowania jest podzielenie się refleksjami płynącymi z obserwacji, jak i z analizy literatury przedmiotu, dotyczącymi współzależności pomiędzy edukacją a rynkiem pracy, które po rodzinie stanowią jedne z istotniejszych obszarów naszego funkcjonowania. Jesteśmy częścią przemian społecznych, rzeczywistość stawia nam liczne wymagania, dlatego szczególną uwagę chciałabym zwrócić na punkty styczne wskazanych przestrzeni, czyli dyspozycje, kompetencje i obszary, które potrzebują rozwoju albo pielęgnowania. Opanowywanie umiejętności omawianych w dalszej części powinno rozpocząć się w rodzinie, mimo to z pełną świadomością poruszam tematykę tych dyspozycji w kontekście przestrzeni tytułowych. Wysiłki wychowawcze i edukacyjne podejmowane w domu rodzinnym nie zawsze są wystarczające i wymagają wsparcia ze strony instytucji i organizacji, które muszą być do tego profesjonalnie przygotowane. Lista umiejętności potrzebnych do funkcjonowania w warunkach postpandemicznych jest długa, budowana skrupulatnie jeszcze przed pandemią, dlatego celem niniejszego opracowania nie jest omawianie każdej z nich, ale zwrócenie uwagi na te obszary, które w tym momencie rozwoju cywilizacyjnego wydają się najważniejsze i dodatkowo integrują tytułowe przestrzenie.

Kontekst zmian w tytułowych przestrzeniach

Jedną z motywacji do podjęcia niniejszego tematu są zmiany w edukacji i na rynku pracy, które nasilają się w ostatnim dziesięcioleciu. Są one przedmiotem wielu opracowań literaturowych (np. Solarczyk-Ambrozik, 2020a, 2020b; Piorunek, Kwiatkowski, 2020; Wawrzonek, 2020 itp.). Artykuł nie ma na celu ich przedstawiania, jednak dla zarysowania szerszego kontekstu warto wskazać trendy, które wyodrębniły się jeszcze przed pandemią i mają kluczowy wpływ na kształt rynku pracy oraz na

jakość życia współczesnych ludzi w ogóle. Wśród wiodących kierunków wskazuje się na: technologię, kreatywność, rynek specjalisty oraz rozwój wiedzy. Według ekspertów technologia cyfrowa była, jest i będzie jednym z dominujących czynników, które determinują przyszłość pracowników i rynku pracy. Zmienia ona także nieco swój charakter. Potwierdzeniem tego założenia jest odejście od stereotypowego postrzegania technologii: nie ma ona zastępować człowieka, ale ma go odciążyć z prac powtarzalnych i monotonnych. (*Rynek pracy, edukacja, kompetencje,* 2020. Por. *Prognozy przyszłości: Know how 2021*). Zmodyfikowane podejście do technologii podkreśla, jak ważny jest czynnik ludzki, na który coraz częściej wskazuje się jako na kluczowy element polityki personalnej nowoczesnych organizacji (*Trendy HR,* 2019). To z kolei uwypukla rolę edukacji w efektywnym funkcjonowaniu na rynku pracy. Istotnym trendem współczesnego rynku pracy wskazanym w raporcie OLX jest także pobudzanie kreatywności wśród pracowników, którą postrzega się jako ważny zasób firmy, ale też jako przestrzeń do popełniania błędów i eksperymentowania. Kolejną tendencją, która wyłania się z analizy raportu, jest rynek specjalisty, szczególnie w kontekście tzw. giggersów, czyli osób, które dzięki umiejętnościom technologicznym pracują w trybie zdalnym dla więcej niż jednego usługobiorcy (*Rynek pracy, edukacja, kompetencje*, 2020. Por. *Prognozy przyszłości: Know how 2021*). W tych tendencjach wyraźne jest ogromne zapotrzebowanie na odpowiednio zaprojektowane interwencje edukacyjne. Widać też ich płynność i nieprzewidywalność, co z kolei doskonale wpisuje się w kategorię pojęciową zwaną światem VUCA. To określenie pojawiło się po raz pierwszy w latach 90., wprowadziła je armia amerykańska, a w 2008 roku, po światowym kryzysie finansowym, zaimplementowano je do biznesu. VUCA to akronim utworzony z pierwszych liter czterech słów określających sytuację podczas wojny: *volatility* (zmienność), *uncertainty* (niepewność), *complexity* (złożoność) oraz *ambiguity* (niejednoznaczność) (*Leadership skills&strategies: VUCA World)*. Koncepcja świata VUCA powstała w wyniku obserwacji rzeczywistości, w której zachodzą coraz szybsze zmiany, a przyszłość nie jest przewidywalna, co z kolei wymusza konieczność podejmowania szybkich decyzji i przetwarzania przy tym ogromnej ilości informacji. Twórcy przywołanej koncepcji podkreślali, że to, co zakładamy czy planujemy, może być nieaktualne już następnego dnia bądź za miesiąc (Musioł, 2018). O ile do niedawna nasze projekty były tylko scenariuszem przyszłości, dzisiaj wiemy, że sytuacja rzeczywiście może się zmienić z dnia na dzień, czego najlepszym przykładem jest pandemia COVID-19. Świat VUCA wymusza na społeczeństwie skupianie się na tym, co jest możliwe, a nie prawdopodobne. Z tego powodu przyjrzenie się dokładniej proponowanej koncepcji i przyjęcie perspektywy świata VUCA wydaje się bardzo zasadne w kontekście rynku pracy, ale również edukacji, a nawet rodziny, która musi stawiać czoła złożonym problemom wychowawczym, trudnym do przewidzenia. VUCA dotyczy każdego bez wyjątku, nie tylko osób aktywnych

zawodowo, lecz także tych, którzy przygotowują się do wejścia na rynek pracy albo są w tranzycji. Szybkie tempo zmian oraz ich nieprzewidywalność implikują potrzebę zaakceptowania i przygotowania się na wyzwania związane z VUCA. Proponowana koncepcja podkreśla, że w nowej, dynamicznej i zaskakującej rzeczywistości odnajdą się te osoby, które nie poddadzą się w drodze do zrozumienia i adaptowania się do świata pełnego ciągłych zmian, coraz częściej rządzonego przez chaos i przypadek. Jednym z takich nieplanowanych wydarzeń jest niewątpliwie pandemia COVID-19, która zdaje się potwierdzać istnienie świata VUCA. Zmienność, nieprzewidywalność, złożoność i niejednoznaczność to nie tylko warunki, których w większym lub mniejszym stopniu doświadczamy w codziennym życiu, lecz także realia, do których powinniśmy się dostosować, nauczyć się w nich funkcjonować i w pewnym sensie traktować je jako coś naturalnego. Ukształtowanie takiej postawy wśród ludzi wymaga od całego społeczeństwa ogromnej pracy, w szczególności z młodszymi pokoleniami, które w większym stopniu są narażone na negatywne skutki tych przeobrażeń. Transformacje, których doświadczamy, sygnalizują palącą potrzebę rozwijania jednostek bardziej odpornych, elastycznych, mobilnych, dostosowujących się do zmian, dobrze zorganizowanych i samoświadomych. Potrzeby te dotyczą zarówno młodych osób, uczestników procesu edukacyjnego, jak i starszych przedstawicieli społeczeństwa. Z kolei zmodernizowane miejsca pracy wymagają uelastycznienia prawa pracy i ochrony socjalnej, tak aby zapewnić przynajmniej pewne podstawowe gwarancje i minimalne standardy w zakresie praw oraz korzyści dla pracowników, a także godne miejsca zatrudnienia dla młodzieży. Zmiany w kulturze pracy, sposobie jej świadczenia i ogólne zmiany rzeczywistości wskazują, że systemy edukacyjne powinny stawiać na umiejętności cyfrowe i przedsiębiorczość, niezbędne w współczesnej gospodarce. Przede wszystkim jednak należy nadać priorytet programom, które będą budowały odporność pokoleń, rozwijających się i aktywnych w różnych przestrzeniach,. Ważne będzie też zrozumienie funkcjonowania współczesnego rynku pracy, rozwoju kariery postrzeganej holistycznie i aspektów zabezpieczenia społecznego (Favero i in., 2020, s. 50).

Warto zauważyć, że rosnąca cyfryzacja, czwarta rewolucja przemysłowa, pandemia wpływają nie tylko na ewolucję rynku pracy, lecz także na kształt edukacji[1],

[1] Edukacja zdalna, wymuszona sytuacją pandemiczną, wywołała szerszą dyskusję na temat kondycji edukacji w ogóle, sposobu jej świadczenia, efektywności i wreszcie jej celów. Zmiany z nią związane przyspieszyły swego rodzaju rewolucję edukacyjną, której świat VUCA potrzebuje, niestety obnażyły też niedostatki systemu kształcenia i po raz kolejny spotęgowały problemy związane z wykluczeniem edukacyjnym i przedwczesnym kończeniem nauki przez młodzież. Na fali pandemicznych wydarzeń pojawiły się także kwestie związane z pozycją nauczycieli oraz nowymi rolami, które powinni realizować w kontaktach z uczniami, co stanowi przedmiot odrębnych rozważań.

a nawet na funkcjonowanie rodziny i realizację jej podstawowych funkcji. Można powiedzieć, że pandemia oraz inne destabilizujące wydarzenia na świecie stały się motywacją do wnikliwej analizy programów i sposobów nauczania oraz wychowania, szczególnie w ramach edukacji formalnej, z uwzględnieniem potrzeby rozwijania u uczniów umiejętności, które są niezbędne do sprawnego funkcjonowania w zmiennej rzeczywistości (*Position paper*, 2021). Warto zauważyć, że potrzeby modernizacji usług edukacyjnych identyfikowano już przed pandemią. Zdecydowanie częściej jednak wskazywano je w opracowaniach z zakresu polityki personalnej organizacji, pojawiały się one także w strategiach przygotowywanych przez instytucje szkolnictwa wyższego, znacznie rzadziej w programach rozwojowych na poziomie szkół podstawowych czy ponadpodstawowych. Przywołane praktyki zdają się potwierdzać tezę, że pomimo powszechnego przekonania, że instytucje edukacyjne powinny przygotowywać do funkcjonowania na rynku pracy, działania przez nie podejmowane rzadko kiedy wystarczająco wpisują się w te wymogi, a koncentrują się głównie na przekazywaniu informacji i realizowaniu programów nauczania zamiast na rozwijaniu niezbędnych kompetencji, a tym samym pogłębiają lukę kompetencyjną.

Obserwowane zmiany na rynku pracy, również te przedpandemiczne, zaczęły determinować projektowanie działań dążących do niwelowania luki kompetencyjnej, jednak głównie przez tzw. HR-y[2] w komercyjnych organizacjach, które opracowują i wdrażają szereg działań rozwojowych. Implementowane rozwiązania przybierają postać strategii, programów i doskonale wpisują się w ideę edukacji całożyciowej. Warto jednak podkreślić, że te działania mogłyby być jeszcze skuteczniejsze, gdyby pracownik przychodził do pracy z szerszym wachlarzem pożądanych umiejętności, bo wtedy pewnych luk nie trzeba by już wypełniać. To, czego potrzebujemy dzisiaj jako społeczeństwo, które elastycznie dostosowuje się do zmian w świecie VUCA, to nie tylko świadomy pracodawca z profesjonalnym działem HR, który dba o rozwój pracowników, lecz w jeszcze większym stopniu zmieniona edukacja, dostosowana do potrzeb VUCA, otwarta na współpracę z pracodawcami oraz innymi interesariuszami np. rodzicami swoich uczniów, którzy mają kluczowy wkład w przygotowywanie młodych osób do dorosłości.

Jak podkreślają przedstawiciele Fundacji Lego, rozwój i uczenie się dzieci to złożone procesy, dlatego eksperci fundacji promują holistyczne spojrzenie na edukację i podkreślają znaczenie umiejętności fizycznych, społecznych, poznawczych, kreatywnych i emocjonalnych oraz tego, jak one współgrają ze sobą w edukacyjnym rozwoju młodego człowieka. Fundacja dostrzega lukę, definiowaną jako niedopasowanie pomiędzy tymi umiejętnościami, których potrzebują dzieci, społeczności, pracodawcy i społeczeństwa a tym, w jaki sposób systemy edukacyjne są w stanie je roz-

[2] HR – (*Human Resources*) oznacza dział odpowiedzialny za zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji.

wijać (tamże) Zidentyfikowany brak podkreśla silną potrzebę spojrzenia na edukację w inny sposób niż do tej pory. Zdaniem ekspertów instytucje edukacyjne nie powinny koncentrować się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy i informacji, czyli na rozwoju poznawczym, ale na wielopłaszczyznowym doskonaleniu uczestników procesu edukacyjnego. Autorzy cytowanego opracowania wyodrębniają pięć umiejętności holistycznego rozwoju, niezbędnych w złożonym i nieprzewidywalnym świecie. Są to:

– umiejętności poznawcze (koncentracja, rozwiązywanie problemów, elastyczne myślenie), które pomagają dzieciom radzić sobie ze złożonymi zadaniami i znajdować rozwiązania;
– umiejętności twórcze, dzięki którym dzieci rozwijają, wyrażają i oceniają pomysły oraz rozwiązania w sensowny sposób;
– umiejętności fizyczne, pomagające dbać o aktywne, zdrowe ciało, aby utrzymać dobre samopoczucie;
– umiejętności społeczne, pozwalające dzieciom funkcjonować w grupie, komunikować swoje potrzeby i spostrzeżenia, a także przyjąć perspektywę innych osób
– umiejętności emocjonalne, które pomagają młodym ludziom radzić sobie z codziennymi wyzwaniami, kontrolować swoje emocje i budować pewność siebie.

Wskazane umiejętności są nie tylko niezbędne do prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, ale jednocześnie instytucje szkolnictwa wyższego oraz pracodawcy wskazują je jako najbardziej pożądane w miejscu pracy (tamże, s. 2). To z kolei jest potwierdzeniem założenia zaproponowanego wcześniej, że edukacja i rynek pracy są przestrzeniami generującymi zapotrzebowanie na te same umiejętności. Co ciekawe, zdolności poznawcze związane z wiedzą oraz kompetencjami zawodowymi są jedynie jedną z pięciu wskazanych grup, czyli stosunkowo małą częścią pożądanego zestawu, ale jednocześnie to jej na poziomie edukacji szkolnej poświęca się najwięcej czasu.

Niestety wyniki badań przeprowadzonych w krajach Europy oraz Azji Centralnej potwierdzają, że instytucje edukacyjne nie spełniają oczekiwań młodych osób i nie przygotowują ich do funkcjonowania na rynku pracy. W ankietach U-Report przeprowadzonych w trzech krajach ECA (*Europe and Central Asia*) zapytano młodych ludzi o wsparcie, jakie otrzymują od swoich szkół w przygotowaniu do przyszłej kariery zawodowej. Większość respondentów (56,1%) stwierdziła, że szkoła przygotowała ich tylko „w niewielkim stopniu" lub „w ogóle", a 43,9%, że „w pewnym stopniu" lub „całkowicie". Dokładniejszy obraz sytuacji młodzieży przedstawiają wyniki otrzymane z fokusowych dyskusji grupowych z młodymi ludźmi z siedmiu krajów ECA. Uczestnicy tych grup byli niemal jednogłośni i twierdzili, że szkoły nie przygotowują ich do przyszłej pracy. Uważali, że nauka koncentruje się na zapamiętywaniu, a nie na krytycznym myśleniu, które ich zdaniem jest podstawą w nowoczesnym społeczeństwie. Inni wskazywali na niewielką korelację między teorią a praktyką w swoich

szkołach i podkreślali, jak bardzo chcieliby nauczyć się więcej praktycznych umiejętności potrzebnych w świecie rzeczywistym. Przekierowywali tym samym fokus z kompetencji *stricte* poznawczych na te według nich bardziej użyteczne (Bacalso i in., 2021, s. 2). Cytowane wyniki badań wskazują także na potrzebę modyfikacji poradnictwa realizowanego w systemie edukacji. Można powiedzieć, że pandemia obnażyła słabe punkty szkolnictwa w krajach, w których przeprowadzono badania, ale wyostrzyła także potrzeby rynku pracy w zakresie kompetencji.

Po dostrzeżeniu konieczności zmian w edukacji i poradnictwie oraz wyjścia naprzeciw potrzebom młodych osób Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) oraz Europejska Fundacja Kształcenia (ETF) połączyły siły i przeprowadziły badania dotyczące młodzieży. Celem było nie tylko udzielenie jej głosu i wzmocnienie dialogu z nią, lecz także poznanie jej opinii na temat edukacji w trakcie pandemii oraz zadbanie o to, by jej pomysły stały się podstawą wielu przekształceń w sposobie funkcjonowania rynku pracy i systemów edukacji, a także określenie, jak młodzi mogą w się te zmiany zaangażować (Favero i in., 2020, ss. 1-2). Główne wnioski płynące z przeprowadzonych badań wskazują na potrzebę rozwoju umiejętności uczenia się na odległość oraz przystosowania się do niestabilnej, nieprzewidywalnej rzeczywistości i szybko zmieniających się okoliczności społeczno-gospodarczych. Młodzież w ECA podkreśliła znaczenie elastyczności i umiejętności dostosowania się do przeobrażających się kontekstów, co przemawia za przyspieszeniem wdrożenia programu nauczania stawiającego na kompetencje, a nie na wiedzę, bo informacje są dla większości ogólnodostępne. Respondenci, zapytani o to, jakie narzędzia i umiejętności pomogłyby im w skuteczniejszym radzeniu sobie z uczeniem się w domu, najczęściej wskazywali kompetencje miękkie, ale jako istotne wymieniali również umiejętności cyfrowe – zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Jednak kluczowym przesłaniem raportu jest budowanie odporności u młodych osób, rodziców, nauczycieli i całego społeczeństwa (Favero i in., 2020). Zatem w kontekście warunków pandemicznych, a także czynników kształtujących przyszłość, zidentyfikowanych chociażby w ramach rzeczywistości VUCA, szczególnie ważne wydają się kwestie związane z rozwijaniem kompetencji w budowaniu szeroko rozumianej odporności.

Luka kompetencyjna – wybrane aspekty

Analiza rzeczywistości, w której funkcjonujemy w odniesieniu do obu tytułowych przestrzeni, czyli edukacji oraz rynku pracy, a także rodziny, która powinna być fundamentem rozwoju, skłania do refleksji, że wyraźnie rysują się w nich tzw. luki kompetencyjne wymagające zagospodarowania. Kryzys spowodowany pandemią

COVID-19 wywiera presję na szybsze ich wypełnienie. Jak już wcześniej wspomniałam, potrzeby zmian w obu obszarach są ogromne i zdaję sobie sprawę, że w tym opracowaniu nie jestem w stanie przeanalizować wszystkich, dlatego chciałabym zwrócić szczególną uwagę na dwie kategorie pojęciowe, które z mojej perspektywy są szczególnie ważne dla efektywnego funkcjonowania odbiorców usług edukacyjnych oraz pracowników. Są to rezyliencja oraz *wellbeing*. Obie mają swoje odpowiedniki w języku polskim: rezyliencja to inaczej odporność psychiczna, jednak na potrzeby tego opracowania będę posługiwała się określeniem rezyliencja, gdyż wydaje się ono bardziej nośne, mające większy potencjał edukacyjny. Z kolei *wellbeing* tłumaczony jest najczęściej jako dobrostan. Obie nazwy są rozpoznawalne również na gruncie polskiej literatury przedmiotu, z tym że kategoria dobrostan częściej pojawia się w kontekście rozwoju osobistego, z kolei *wellbeing* – rozwoju pracownika w organizacji. W niniejszym opracowaniu będę stosowała je naprzemiennie. Oba pojęcia, będące przedmiotem refleksji, są ze sobą ściśle powiązane. Rick Hanson i Forrest Hanson piszą: „zasoby mentalne takie jak determinacja, poczucie własnej wartości i życzliwość stanowią o naszej rezyliencji, czyli umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami i stawiania czoła wyzwaniom na drodze do wykorzystania pojawiających się możliwości" (Hanson, Hanson, 2020, s. 10). Cytowani autorzy podkreślają, że prawdziwa rezyliencja sprzyja dobrostanowi, czyli podstawowemu poczuciu szczęścia, miłości i spokoju. W miarę internalizacji doświadczeń związanych z dobrostanem budujemy wewnętrzne siły, które z kolei zwiększają naszą rezyliencję. Zatem te kategorie są ze sobą sprzężone, mówi się nawet o „rezylientnym dobrostanie" (Hanson, Hanson, 2020, s. 10).

Motywacją do wskazania właśnie tych dwóch obszarów rozwojowych są obserwacje otaczającej nas rzeczywistości, doświadczenia pandemiczne, ale też wnioski płynące z raportów i opracowań dotyczących rynku pracy i edukacji. Autorzy Raportu OLX podkreślają, że ze względu na działanie w warunkach dużej zmienności, firmy muszą być elastyczne, reagować na szanse i zagrożenia. Liczy się otwartość, plastyczność i łatwość adaptacji (*Prognozy przyszłości*, 2021, s. 32). W wizji przyszłego rynku pracy wskazują także, że nadrzędną wartością stanie się adaptacja, a także redefinicja idei *work-life balance* i bardziej elastyczne podejście do tej praktyki. Istotne będzie także promowanie oraz implementowanie idei *slow-life* oraz rozwój kompetencji miękkich, do których należą: komunikatywność, relacyjność, otwartość, elastyczność, umiejętność szybkiej adaptacji do zmian, inteligencja emocjonalna oraz empatia, a także dobra organizacja pracy, samodzielność, znajomość różnic kulturowych i umiejętność odnalezienia się w nich, a wreszcie odporność na stres (*Rynek pracy, edukacja, kompetencje*, 2020, ss. 25-27. Por. *Prognozy przyszłości: Know how 2021*, ss. 33-36). Pomimo tego, że tendencje te zostały wskazane w kontekście potrzeb rynku pracy, widzę wyraźną potrzebę rozwijania ich również

w przestrzeni edukacji. W tym miejscu warto też zaznaczyć, że rozszerzanie większości z nich mogłoby zacząć się już w pierwszej społeczności, do której przynależy młody człowiek, czyli w rodzinie. Po analizie kierunków rozwojowych przywołanych w raporcie trudno się oprzeć wrażeniu, że doskonale korespondują one z rezyliencją i *wellbeingiem*. Obie kategorie pojęciowe są odpowiedzią na to, czego doświadczamy jako dzieci, uczniowie, pracownicy czy rodzice w różnych rolach życiowych w rzeczywistości pandemicznej i w świecie VUCA. Amit Sood (dyrektor wykonawczy *Global Center for Resiliency and Well-Being,* twórca programu *Resilient Option* i były profesor medycyny w Klinice Mayo w Rochester w stanie Minnesota) definiuje rezyliencję jako „zdolność do znoszenia przeciwności losu, odbijania się od dna i rozwoju pomimo życiowych trudności" (Hurley, 2020). Jest ona tym, co daje ludziom emocjonalną siłę do radzenia sobie z traumą i trudnościami. Odporni ludzie wykorzystują swoje zasoby i mocne strony, aby podejmować wyzwania i radzić sobie z niepowodzeniami. Jest to umiejętność, która doskonale sprawdzi się zarówno w edukacji, jak i w środowisku pracy. Odporne dzieci i młodzi ludzie stawią czoła trudnościom dorastania, problemom tranzycyjnym i w przyszłości staną się elastycznymi pracownikami, radzącymi sobie ze zmiennymi wymaganiami rynku pracy, a także dojrzałymi dorosłymi. Eksperci podkreślają, że chociaż pewne czynniki wpływają na to, że niektóre osoby są bardziej odporne niż inne, rezyliencja niekoniecznie jest cechą osobowości, którą posiadają tylko niektórzy ludzie. Wręcz przeciwnie, obejmuje ona zachowania, myśli i działania dostępne dla każdego, tym samym staje się dyspozycją, którą można rozwijać już w trakcie edukacji (*American Psychological Association*, 2020). Tematyka rezyliencji jest oczywiście bardzo rozległa, szczególnie na gruncie literatury anglojęzycznej. Coraz częściej pojawiają się raporty wskazujące na konieczność jej rozwijania, podkreślające fakt, że pomoże ona nie tylko przetrwać trudne okoliczności, lecz także umożliwi rozwój poszczególnych jednostek, polepszy ich życie, przyczyni się do osiągnięcia wspomnianego *wellbeingu* i lepszego funkcjonowania w nowych, zmodyfikowanych rolach osobisto-zawodowych.

Prognozy dotyczące przyszłości rynku pracy, jego nieprzewidywalności i płynności, jeszcze bardziej uzasadniają konieczność rozwijania rezyliencji oraz przygotowywania młodych osób do dbania o swój dobrostan. Dlatego zgodnie z zaleceniami raportu *Preventing a „Lockdown Generation" in Europe and Central Asia* warto ponownie przeanalizować obecne programy nauczania w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego, dostosować je do zmiennych warunków i być może nadać im priorytet. Do pożądanych umiejętności ze wskazanego obszaru zalicza się: umiejętności społeczne (np. komunikację, współpracę, przywództwo, szacunek dla różnorodności), emocjonalne (np. regulacja emocjonalna, samokontrola, tolerancja na stres, uważność i wdzięczność) oraz poznawcze (np. kreatywność,

krytyczne myślenie, pokorę intelektualną, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, orientację na przyszłość). Zdolności te możemy określić mianem umiejętności życiowych. Są one niezbędne do funkcjonowania jednostek w różnych przestrzeniach i na różnych etapach życia i powinny zostać zapoczątkowane w domach rodzinnych. Coraz częściej uważa się, że wskazane sprawności są ważne dla emocjonalnego dobrostanu oraz rezyliencji i można rozwijać je poprzez różnorodne inicjatywy on-line i off-line, a także przez działalność podmiotów edukacyjnych, centrów młodzieżowych oraz rodziców i społeczności lokalnych, których celem jest wspieranie młodych ludzi, aby stali się aktywnymi, zaangażowanymi obywatelami. (Favero i in. 2020, s. 47). Na liście działań pożądanych w budowaniu rezyliencji, sprzyjających jednocześnie *wellbeingowi*, warto zamieścić także wytyczne opracowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (*American Psychological Association*, APA). Wśród nich wymienia się: dbanie o relacje, wręcz nadanie im priorytetowego charakteru; wspieranie dobrego samopoczucia, zarówno w obszarze zdrowia fizycznego, jak i psychicznego; wyznaczanie celów, bycie człowiekiem proaktywnym i zaangażowanym; zachowanie dystansu wobec świata; umiejętności z zakresu szukania pomocy i proszenia o nią, które są wskazywane jako kluczowe w budowaniu rezyliencji *(American Psychological Association,* 2020). Działania ukierunkowane na wzmacnianie odporności sprzyjają budowaniu dobrostanu, dlatego chciałabym podkreślić, że warto podjąć je zarówno w odniesieniu do uczniów, studentów, jak i pracowników prezentujących różne obszary aktywności zawodowej. W okresie pandemii właściwe każdy doświadczał mniejszego lub większego stresu związanego bezpośrednio ze zdrowiem, pracą czy edukacją. Stresory te w szerokim stopniu dotykały osób funkcjonujących w różnych przestrzeniach i rolach edukacyjnych, rodzinnych i zawodowych. I to właśnie te niepokoje skłoniły badaczy do częstszego promowania i podejmowania inicjatyw ukierunkowanych na zapewnienie dobrostanu. Nie oznacza to, że wcześniej się tym nie zajmowano. W literaturze przedmiotu możemy znaleźć opracowania sprzed pandemii, podejmujące temat *wellbeingu*, w których widać troskę o pracownika, o komfort jego pracy. Dostępnych jest też mnóstwo poradników promujących zdrowy tryb życia. Pojawia się w nich kategoria dobrostanu, jednak wydaje się, że dopiero przez pandemię ten temat zaistniał w kontekście szkolnictwa – zarówno w odniesieniu do odbiorców usług edukacyjnych, czyli uczniów, jak i osób je świadczących, czyli nauczycieli (por. Pyżalski 2021; Jankowiak, Jaskulska, 2021). Dostępne opracowania i raporty przedstawiające sytuację edukacji, edukujących i edukowanych w trakcie pandemii zdają się potwierdzać, że kategoria dobrostanu na stałe wpisze się w obszar zainteresowań badawczych, ale też ma szansę stać się ważnym elementem praktyki edukacyjnej , a nawet wychowawczej.

Podsumowanie

Pandemia wyostrzyła dynamikę zmian i uświadomiła, jak niepewna jest przyszłość. Pokazała, że przewidywanie trendów z dużym wyprzedzeniem jest już mało użyteczne, trafniejsze wydaje się identyfikowanie obecnych tendencji oraz reagowanie na nie na bieżąco. Szansą na podążanie za zamianami i dostosowywanie się do nich oraz na wypełnianie luki w umiejętnościach wydaje się postrzeganie przestrzeni, jakimi są edukacja i rynek pracy, przez pryzmat podobnych potrzeb i celów. Ścisła współpraca między tymi obszarami powinna ułatwić tranzycję młodych dorosłych ze szkoły na rynek pracy, a także złagodzić niedogodności spowodowane nieprzewidywalnymi zmianami. Rzeczywistość VUCA wyraźnie pokazuje, że wzrasta potrzeba rozwoju ekosystemów edukacyjnych, które mają szansę wypełnić lukę w umiejętnościach i zapewnić swego rodzaju stabilizację w niestabilnych czasach. Zgodnie z założeniami raportu *Closing the Skills Gap: Key Insights and Success Metrics* z 2020 roku, wszystkie wysiłki zmierzające do wypełnienia luki w umiejętnościach powinny opierać się na zapewnieniu dostępu do edukacji dopasowanej do kontekstu, w którym jest ona realizowana. Oznacza to, że obecna polityka edukacyjna powinna zostać zreformowana i ukierunkowana na zdobywanie umiejętności, a nie kwalifikacji (*World Economic Forum*, 2020, s.16).

Bieżące wydarzenia podkreślają fakt, że jako społeczeństwo nie mamy bezpośredniego wpływu na sam rynek pracy, na kierunek zmian, ich dynamikę oraz kryzysy, ale mamy wpływ na to, jak zareagujemy na te przeobrażenia i jak sobie z nimi poradzimy. To, co istotne z punktu widzenia rozwoju, budowania rezyliencji oraz implementacji programów wellbeingowych w szkołach i organizacjach, a także z punktu widzenia jednostek podejmujących działania sprzyjające dobrostanowi w ich osobistym funkcjonowaniu, czyli w rodzinach, to zmiana sposobu myślenia o odbiorcach usług edukacyjnych. Zasadne wydaje się podejście promujące bardziej podmiotowe traktowanie ludzi już od wczesnych lat, postrzeganie ich przez pryzmat człowieczeństwa, wartości humanistycznych, w sposób holistyczny, a nie wyłącznie użytecznościowy, jako przyszłego pracownika bądź pracodawcę. Edukujemy człowieka, rozwijamy jego umiejętności życiowe, budujemy jego spójny system wartości oparty na szacunku do siebie i innych, a nie wyłącznie pracownika z twardymi kompetencjami. Zmiana sposobu myślenia o edukacji wpisuje się doskonale w nurt poradnictwa całożyciowego, które podkreśla, że współcześnie nie postrzegamy kariery wyłącznie jako zatrudnienia, ale odnosimy ją do całego życia, które składa się z wielu aspektów i ma różne etapy rozwojowe. Takie podejście do kariery podkreśla, że zarówno edukacja, jak i doradztwo zawodowe w szkołach powinny zmierzać do kształtowania profesjonalnego dorosłego człowieka, a nie wyłącznie profesjonalisty w konkretnym zawodzie. Działania z zakresu doradztwa kariery należy prowadzić w taki sposób, aby

przygotowały one młodych do funkcjonowania w różnych rolach życiowych, w tym również zawodowych, oraz do radzenia sobie ze zmiennością i nieprzewidywalnością świata, w którym żyją. Szkoła powinna koncentrować się nie tylko na kompetencjach poznawczych, lecz przede wszystkim na wzmacnianiu podmiotowości uczniów i rozwijaniu kompetencji wykonawczych (Alvarez, 2017). To indywidualna jednostka jest w podróży edukacyjnej, a jej osobista odpowiedzialność i otwartość na zmiany jest kluczowa w projektowaniu przyszłości. Promowanie kultury uczenia się pozwoli uczniom przyswajać wiedzę w ich własnym tempie i utożsamiać się z edukacją, która powinna być zmianą i do tej zmiany przygotowywać. Takie podejście do edukacji i do kariery przygotuje odpornych młodych dorosłych, stawiających czoło przeciwnościom, dbających o swój dobrostan, którzy w przyszłości poradzą sobie z trudno przewidywalnymi zmianami na rynku pracy.

Rekonstrukcja podejścia do relacji edukacja – rynek pracy pozwoli spojrzeć na człowieka w sposób bardziej holistyczny, integrujący różne role, w których funkcjonuje on w ciągu życia. Sprowokuje zmianę postrzegania – przestaniemy myśleć wyłącznie kategoriami pracownik przyszłości czy pracownik XXI wieku, czyli tak, jakby praca była jedynym obszarem aktywności człowieka. W zamian za to pojawi się szersza perspektywa, w której rozwój i edukacja będą utożsamiane z jednostką w ogóle, a nie wyłącznie z rolami, w jakich funkcjonuje, i będą jej towarzyszyły również w okresie dorosłości, zgodnie z ideą edukacji całożyciowej. Warto pamiętać, że dzisiaj każdy jest uczniem, a potrzeba uczenia się podnoszenia i uzupełniania kwalifikacji nie jest już ograniczona wiekiem ani rolą, jaką pełni jednostka. Idea uczenia się przez całe życie: w domu, szkole, pracy oraz innych mniej lub bardziej formalnych przestrzeniach, pozwala nie tylko podnieść czy uzupełnić kwalifikacje, lecz także dostosować się do niespodziewanych zmian społeczno-gospodarczych i oczekiwań pracodawców. Pomaga ona również zdobyć pewne istotne cechy i dyspozycje, takie jak: większa zwinność, pewność siebie czy odporność. Wreszcie pogłębia ona umiejętność zrozumienia świata i poprawia jakość życia poprzez pozytywny wpływ na dobrostan jednostki (Bacalso i in., 2021, s. 1).

Warto zauważyć, że proponowane kierunki rozwoju tytułowych przestrzeni są zgodne z wytycznymi dokumentów europejskich. Przywódcy kontynentu w czwartym celu Zrównoważonego Rozwoju UE zobowiązali się do zapewnienia integracyjnej i sprawiedliwej jakości edukacji i możliwości uczenia się przez całe życie, z kolei Komisja Europejska dąży do umieszczenia rozwoju umiejętności w centrum polityki europejskiej oraz do zapewnienia każdemu prawa do uczenia się przez całe życie. Należy jednak pamiętać, że urzeczywistnienie tych idei wymaga zaangażowania politycznego, a także systemu wspieranego przez różne podmioty w poszczególnych państwach członkowskich, w tym przez władze publiczne, społeczeństwo obywatelskie, organizacje sektorowe lub branżowe, edukacyjne i przedsiębiorstwa. Niezależnie od

tego, jak będzie wyglądała przyszłość pracy, nadrzędnym celem zmian w obszarze edukacji staje się przygotowanie młodych ludzi do bycia podmiotem zdolnym do adaptacji i zarządzania własnymi ścieżkami kształcenia (Bacalso i in., 2021, s. 1), co wymaga rozwoju rezyliencji i dbania o dobrostan. Rzeczywistość, w której funkcjonujemy, sprawia, że konieczne wydaje się rozwijanie i budowanie ekosystemów edukacyjnych, promowanie kultury uczenia się, edukacji całożyciowej, a także budowania partnerstw edukacyjnych, których cele będą integrowały potrzeby wypływające zarówno z rynku pracy, jak i z edukacji. Takie podejście do zmiany wiąże się z potrzebą zaprojektowania na nowo celów edukacji, jak również zidentyfikowania, albo raczej dostrzeżenia na nowo, potencjału w niej drzemiącego.

Bibliografia

Alvarez, C. (2017), *Prawa naturalne dziecka: Rewolucja w edukacji dla rodziców i pedagogów*. Warszawa: Wydawnictwo Cojanato.

American Psychological Association. (2020). *Building your resilience.* Pobrane z: http://www.apa.org/topics/resilience.

Bacalso, C. i in. (2021). *Building Resilient Genaration in Central Asia and Europe. Youth views on lifelong learning, inclusion, and the green transition*. Pobrane z: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-06/resilient_generation_central_asia_europe.pdf.

Delloitte Developmnet LLC. *Trendy HR 2019. Zmiana w zarządzaniu – człowiek w centrum uwagi*. (2019). Pobrane z: https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/raport-trendy-hr-2019.html.

Dutka, B. (n.d.). *Pracownik w świecie VUCA – czyli jak przetrwać na zmiennym rynku pracy?* Pobrane 12.09.2021 z: https://hrnews.pl/pracownik-w-swiecie-vuca-czyli-jak-przetrwac-na-zmiennym-rynku-pracy/.

Favero, I. i in. (2020). *Preventing a „Lockdown Generation" in Europe and Central Asia. Building resilient societies with young people in the era of COVID-19*. UNICEF and ETF. Pobrane z: https://www.unicef.org/eca/media/14671/file/UNICEF_ETF_report.pdf.

Hanson, R., Hanson, F. (2020). *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hurley, K. (2020). *What Is Resilience? Your Guide to Facing Life's Challenges, Adversities, and Crises*. Pobrane z: https://www.everydayhealth.com/wellness/resilience/.

Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2021). Dobrostan nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19. *Horyzonty Wychowania*, *53*, 25-37. DOI: 10.35765/hw.1966.

Kwiatkowski, S.M., Piorunek, M. (red.). (2020), *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy.* Warszawa: Wydawnictwo APS.

Glaeser, W. (n.d.). *Leadership skills&strategies: VUCA word.* Pobrane 05.09.2021 z: https://www.vuca-world.org/.

Musiał, A. (2018). Kształtowanie tożsamości jednostki wobec rzeczywistości VUCA i ryzyka zjawisk teorii Czarnego Łabędzia. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej Seria Organizacja i Zarządzanie, 131*, 371-382.

OLX Praca, *Prognozy przyszłości: Know how 2021*. (2021). Pobrane z: https://olx.fra1.digitaloceanspaces.com/post-files/mBbb62ufGbjeM7y1o6H0XQDk2rSLxP7Ab4xLCni8.pdf.

The Lego Foundation. *Position Paper: Closing the Skills Gap* (2021). Pobrane z: https://www.lego-foundation.com/media/3326/position-paper_closing-the-skills-gap.pdf.

Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone, 20(2)*, 92-115.

Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości (2020). *Rynek pracy, edukacja, kompetencje: Aktualne trendy i wyniki badań. Grudzień 2020*. Pobrane z: https://www.parp.gov.pl/publications/publication/rynek-pracy-edukacja-kompetencje-aktualne-trendy-i-wyniki-badan-grudzien-2020.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2020a). *Przeobrażenia pracy i zmiany wzorów karier a globalna kultura edukacyjna – kompetencyjny wymiar planowania karier edukacyjno-zawodowych* W: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph, R. Konieczna-Woźniak (red.), *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych* (ss.17-29). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2020b). *Rynek pracy w gospodarce cyfrowej – nowe wyzwania edukacyjne* W: S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek (red.), *Jednostka, edukacja, organizacja wobec przemian rynku pracy* (ss. 174-187). Warszawa: Wydawnictwo APS.

Solarczyk-Ambrozik, E., Christoph, M., Konieczna-Woźniak, R. (red.). (2020) *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Southwick, S.M, Bonanno, G.A, Masten A.S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, *5*, 1-14. DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338.

Wawrzonek, A. (2020). Wyłaniający się rynek pracy – realia i wyzwania rzeczywistości postpandemicznej. *Studia Edukacyjne*, *58*, 123-146. DOI: 10.14746/se.2020.59.7.

World Economic Forum. (2020). *Closing the Skills Gap: Key Insights and Success Metrics*. Pobrane z: https://www3.weforum.org/docs/WEF_GSC_NES_White_Paper_2020.pdf.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

1. BASIAGA Jan, dr
   e-mail:jan.basiaga@us.edu.pl
   Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice, Polska
   Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Silesia in Katowice, Grazynskiego 53, 40-126 Katowice, Poland
   ORCID: 0000-0002-4472-3214

2. CICHOSZ Mariusz, dr hab., prof. UKW
   e-mail: acichosz@ukw.edu.pl
   Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Polska
   Department of Social Pedagogy, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Poland
   ORCID: 0000-0002-1177-7793

3. DEC-PIETROWSKA Joanna, dr
   e-mail: j.dec@cm.uz.zgora.pl
   Katedra Humanizacji Medycyny i Seksuologii, Uniwersytet Zielonogórski, Energetyków 2, 65-246 Zielona Góra, Polska
   Department of Humanisation of Health Care and Sexology, University of Zielona Gora, Energetykow 2, 65-246 Zielona Gora, Poland
   ORCID: 0000-0003-0915-9977

4. GĄSIOREK Przemysław, dr
   e-mail: przemyslaw.gasiorek@amu.edu.pl
   Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
   Department of Educational Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Poland
   ORCID: 0000-0001-9611-8975

5. GOŁOWKIN-HUDAŁA Magdalena, dr
e-mail: golowkin@op.home.pl
Katedra Prawa Prywatnego, Instytut Nauk Prawnych, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Opolski, Katowicka 87a 45-060 Opole, Polska
Department of Private Law, Institute of Legal Sciences, Faculty of Law and Administration, University of Opole, Katowicka 87a 45-060 Opole, Poland
ORCID: 0000-0002-5403-7007

6. JEDYNAK Witold, ks. dr hab. prof. UR
e-mail: vox321@interia.pl
Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszów, Polska
Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszow, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszow, Poland
ORCID: 0000-0001-6967-0035

7. KATARYŃCZUK-MANIA Lidia, dr hab., prof. UZ
e-mail: lidia.katarynczuk.mania@gmail.com
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-4934-7465

8. KOSSEWSKA, Joanna, dr
e-mail: joanna.kossewska@up.krakow.pl
Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, R. Ingardena, 430-060 Kraków, Polska
Institute of Special Education, Pedagogical University of Krakow, Ingardena 4, 430-060 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-8156-6764

9. MAGDA Ernest, dr
e-mail: e.magda@wpps.uz.zgora.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-411 Zielona Góra, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-411 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0002-6052-3191

10. MAGDA-ADAMOWICZ Marzenna, dr hab., prof. UZ
e-mail: madamowicz0@o2.pl
Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska
Department of Preschool and Early School Education, Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-1971-1155

11. MOTYKA Marek A., dr
e-mail: mmotyka@ur.edu.pl
Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszów, Polska
Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszow, Al. Rejtana 16C, 35-610 Rzeszow, Poland
ORCID: 0000-0002-7101-8537

12. NYĆKOWIAK Justyna, dr
e-mail: j.nyckowiak@is.uz.zgora.pl
Pracownia Badań nad Młodzieżą, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Laboratory of Research on Youth, Faculty of Social Sciences, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-3042-5475

13. RAJEWSKA de MEZER Joanna, dr
e-mail: jdemezer@amu.edu.pl
Zakład Resocjalizacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Rehabilitation, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0003-1870-0876

14. ROSZKOWSKA Agnieszka, dr
e-mail: aroszkowska@ath.bielsko.pl
Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Bielsko-Biala, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biala, Poland
ORCID: 0000-0002-1132-8840

15. SADOWSKA Magdalena, dr
e-mail: m.sadowska@amu.edu.pl
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-4417-9503

16. SOBCZYK-GĄSIOREK Anna, dr
e-mail: asobczyk@amu.edu.pl
Zakład Edukacji Środowiskowej, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu Uniwersytet Adama Mickiewicza, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Environmental Education, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznań, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland
ORCID:0000-0003-0178-7530

17. ŚPIKOWSKA Wanda
e-mail: wandaspik@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5359-4031

18. TREPKA-STAROSTA Justyna, dr
e-mail: pstar@mp.pl
Instytut Psychologii, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa w Katowicach, Harcerzy Września 3, 40-659 Katowice, Polska
Faculty of Psychology Katowice Business University, Harcerzy Września 3, 40-659 Katowice, Poland
ORCID: 0000-0002-8267-9605

19. WALENDZIK-OSTROWSKA Agnieszka, dr
e-mail: agawalendzik@gmail.com
Wydział Humanistyczno-Pedagogiczny, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Orzeszkowej 15, 25-425 Kielce, Polska
Faculty of Humanities and Pedagogy, Holly Cross University in Kielce, Orzeszkowej 15, 25-425 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0003-3617-884X

20. WAWRZONEK Anna, dr
e-mail: annaow@amu.edu.pl
Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Department of Continuing Education and Vocational Guidance, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0003-0046-8212

21. WILK Aleksandra, dr
e-mail: aleksandrawilk.opole@gmail.com
Katedra Prawa Prywatnego, Wydział Prawa i Administracji, Instytut Nauk Prawnych, Uniwersytet Opolski, Katowicka 87a 45-060 Opole, Polska
Department of Private Law, Faculty of Law and Administration, Institute of Legal Sciences, University of Opole, Katowicka 87a, 45-060 Opole, Poland
ORCID: 0000-0002-0252-1577

22. ZIELIŃSKA Maria, dr hab., prof. UZ
e-mail: m.zielinska@is.uz.zgora.pl
Pracownia Badań nad Młodzieżą, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Laboratory of Research on Youth, Faculty of Social Science, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-2708-2774

Indeks osobowy

Index

A

Aarons Gregory 106, 116
Abbasi Kerdabadi Zahra 191, 192
Abbott Robert 193
Adamski Franciszek 26, 38
Adamson Lauren 195
Ailarova Aida 267
Allman Melissa 180, 181
Almond Paul 222, 227
Altiere Matthew 181, 192
Alvarez Céline 272, 273
Anda Robert 215
Andries Caroline 107, 119
Andrzejewski Marek 72, 79, 129, 138, 151, 155
Appelt Karolina 41, 46, 48, 65
Arnett Jeffrey Jensen 42, 46, 47, 49, 65
Arthur Michael 199, 215
Ashori Mohammad 191, 192
Athanasiadou Fotini 194
Azizi Koorosh 104, 105, 116

B

Bacalso Cristina 267, 272, 273
Badora Barbara 84, 97
Badora Sylwia 101, 116
Baferani Maryam Hosseinzadeh . . . 199, 214
Baio Jon 180, 192
Baird Gillian 194
Baker Bruce 193
Baker Wayne 46, 47, 66
Bakiera Lucyna 41, 65, 66
Bakroon Asmaa 180, 192
Balcerzak-Paradowska Bożena 84, 97
Banasiak Anna 181, 192
Bankart John 192
Baranowska Anna 41, 65
Barber James 106, 116
Barker Michael 195
Baron Piotr 160, 165
Basiaga Jan 99, 101, 108, 116
Bates Andrew 222, 223, 227
Bauman Zygmunt 83, 97
Baumrind Diana 103–105, 116
Bauserman Robert 77, 79
Bayat Mojdeh 188, 192
Bąbel Przemysław 170, 177
Bebbington Paul 180
Beck Ulrich 38
Beckman Paula 193
Beek Mary 107, 119
Beidel Deborah 181, 195
Beisert Maria 227
Berrick Jill Duerr 99, 100, 115, 116
Besharat Mohammad Ali 104, 105, 116
Biała Jolanta 20, 23
Białyszewski Henryk 74, 79
Bieńko Mariola 41, 65, 97, 238, 241
Biernat Tomasz 20, 22, 33, 38
Blacher Jan 193
Blagden Nicholas 222, 227, 228
Blakeman John 253, 257
Blumberg Stephen 195
Błeszyński Jacek 181, 192
Bobrowski Tadeusz 17, 22
Bogaerts Stefan 222, 227
Boguszewski Rafał 84, 97
Boitard Romain 267
Bolotova Alla 182, 184, 192

Bonanno George 274
Boniecka Karolina 185, 194
Bonis Susan 181, 192
Boniwell Ilona. 185, 190, 192
Borkowska Agata 118, 168, 177
Borzęcka Anna 162, 165
Bosio Giacomo 267
Bourdieu Pierre 54, 65
Bowlby John 201, 214
Boyd John 182–184, 187, 189, 190, 195
Boyle Coleen 195
Brańka Zofia 20, 22
Brągiel Jan 22
Brągiel Józefa 20, 22
Breuner Cora. 231, 241
Bridges Dana. 103, 117
Brines Julie 41, 66
Brogden Mike 245, 256
Brook David 199, 200, 214
Brook Judith 199, 200, 213, 214
Brugha Traolach 180, 192
Brunskill Sarah 190, 195
Brzezińska Anna Izabela. . .41, 46, 48, 49, 56, ... 65, 183, 192
Buchanan Ann. 104, 118
Buck Kari 216
Buehler Cheryl . . 99, 100, 106, 115, 116, 118
Bukojemska Joanna 85, 97
Bulkowski Krzysztof 238, 241
Bullens Ruud. 106, 118
Bush-Evans Reece 104, 117

C

Carbone Josephine 106, 118
Carkhuff Robert 253, 257
Carlo Gustavo 199, 215
Carlson Daniel 41, 65
Carlson Elizabeth 106, 117
Carter Alice 181, 193
Catalano Richard. 199, 215
Cattel John 228
Chamberlain Patricia. 106, 117
Chan Gloria. 199, 215
Chapman Daniel 215
Charman Tony 194
Cheng Helen 104, 105, 117
Cheung Connie 106, 116
Chodkowski Andrzej 158, 165
Christensen Deborah. 192
Christoph Monika 274
Churchill Aaron 67, 68, 71, 74, 79
Chustecka Magdalena 237, 241
Cichosz Mariusz 16, 18, 22
Cielecki Tadeusz 253, 256
Ciepła Helena 127, 129, 138
Claes Michel 105, 116
Cohen Patricia. 199, 214
Cohick Sue 116
Constantino John. 180
Contoreggi Carlo. 216
Conway Vicky 245, 257
Coplan Robert 101, 116
Corona Rosalie 242
Cortoni Franca 222, 228
Cox Mary Ellen. 115, 118
Crabbe John 216
Cronbaugh-Auld Kari 99, 100, 115, 118
Cross Arthur 193
Crum Wes 99, 100, 104, 115, 116
Cudak Henryk 26–28, 38, 253, 256
Cudak Sławomir 27, 28, 38, 170, 176
Cuddeback Gary 99, 100, 115, 116, 118
Curiel Herman. 106, 118
Cybulko Anna 74, 79
Cynarzewska-Wlaźlik Lucyna 15, 22
Cyranka Katarzyna 191, 194
Czajkowska Alicja 145, 155
Czapska Janina 245, 246, 256
Czerka Eliza 41, 46, 65

D

Damyanovic Ulrike. 267
Daniels Julie 192
Daszyńska-Golińska Zofia 22
Davis Naomi 181, 193
Dawson Geraldine. 193
Day Angelique 115, 116
Dąbrowska Anna. 192
Dąbrowska Zofia 180, 181, 192
de Leon Iser. 180, 181, 192
de Maeyer Skrällan 107, 119
de Tchorzewski Andrzej 250, 251
Debrosse Régine 105, 116
Dec Joanna 237, 241
Dec-Pietrowska Joanna. . .229, 231, 233, 237, ...241, 242,
Delfabbro Paul 106, 116
Depko Andrzej 220, 227

Deptuła Maria 16, 19, 22
Długołęcka Alicja 232, 241, 242
Długoszewska Iwona 129, 138
Doleszczak Bogumiła 85, 97
Doliwa Adam 128, 138
Dong Maxia 215
Doniec Renata 20, 22
Dora Marta 234, 242
Doreleijers Theo 106, 118
Dornbusch Sanford 104, 117
Dowling Nicole 180
Drgon Tomas 216
Drobner Mieczysław 165
Duan Tao 199, 214
Dube Shanta 200, 201, 215
Dubis Małgorzata 103, 116
Duca Diana-Sînziana 170, 176
Dukała Karolina 115, 118
Durkin Maureen 180
Dutka Barbara 273
Dzierzgowska Anna 237, 241
Dziubińska Jadwiga 17, 22

E

Egeland Byron 106, 117
Eichstaedt Krzysztof 220, 227
Eisenhower Abbey 181, 193
Elliott Helen 222, 227, 228
Elliott Marc N. 242
Ellison Deborah 193
Erabi Alireza 191, 192
Erikson Erik 54, 65
Estes Annette 181, 193

F

Fagan Patrick 67, 68, 71, 74, 79
Faraje Hourieh 192
Farmer Elain 107, 117
Fatusin Oluwatosin 216
Favero Ilaria 264, 267, 270, 273
Federowicz Michał 238
Felitti Vincent 215
Fenton Brenda 215
Ferdinand Robert F. 117
Ferencic Nina 267
Fernandez Elizabeth 106, 107, 116
Fernández-Andrés Maria-Inmaculada . 170, 177
Fernández-Artamendi Sergio 117
Fernández-Hermida José 117
Fetsi Anastasia 267
Fisher Philip 106, 117
Fisman Sandra 188, 193
Fitzgerald Robert 180
Floyd Frank 188, 193
Forma Paulina 21, 22
Freedman Brian 195
Freeman Tom 193
Fukuyama Francis 213, 215
Furmańska Joanna 185, 186, 193
Furnham Adrian 104, 105, 117
Fuszara Małgorzata 41, 65

G

Gajda Janusz 153, 155
Gallagher Erin 188, 193
Gallagher James 188, 193
Gałecki Piotr 220, 227
Gałkowski Tadeusz 181, 188, 193, 195
Ganko Iwona 267
García José Fernando 103, 117
Gargasa Zygmunt 22
Gaur Jigyasu 182, 193
Gebreselassie Jolanta 256
Geddes Angus 107, 118
Ghamarani Amir 191, 192
Giallo Rebecca 181, 193
Giddens Anthony 70, 79
Giles Wayne 215
Giotakos Orestis 194
Giza-Poleszczuk Anna 41, 66
Glaeser Waltraud 273
Głowacka Barbara 170, 176
Goedeke Sonja 170, 176
Goemans Anouk 106, 117
Goin-Kochel Robin 181, 194
Gonzalez Alex 190, 195
Goodman Deborah 106, 116
Gordon Ann Scovell 199, 214
Goulet Joseph 215
Gowen Emma 180, 193
Gójska Agata 73, 76, 79
Grajkowski Wojciech 238
Gray David 188, 193
Grønhaug Kjell 253, 257
Grudziewska Ewa 74, 79
Grunseit Anne 235, 242
Grzegorzewska Iwona . . . 55, 56, 65, 118, 168, 169, 177

Gunnar Megan 106, 117
Gupta Ritu. 182, 193

H

Hachaturova Milana 182, 185, 192
Hall-Lande Jennifer 180
Hamel Peter Michael. 158, 165
Hamilton Antonia 180, 193, 220
Hanson Forrest 268, 273
Hanson Rick 268, 273
Hanson Sarah 41, 65
Happé Francesca 180, 181, 193, 194
Hardy Sam 199, 215
Hare Duke Laurie 227
Harrington Rebecca 180
Harris Gerald. 195
Hart Claire 104, 117
Harwas-Napierała Barbara . . . .47, 55, 56, 65, ... 101, 109, 117
Hastings Paul 101, 103, 116, 117
Havighurst Robert. 48, 65
Hawkins David 215
Hawkins Jacqueline 195, 199
Heilperna Maksymilian. 22
Hempel Susanne 104, 119
Hemschemeier Christine. 267
Henneman Kris 116
Hepper Erica 104, 117
Herba Catherine 105, 117
Hess Peter . . . . . 7, 157 – 159, 165, 166
Hetherington Kate. 117, 199, 215
Hewitt Amy. 180
Hickman Hannah 104, 117
Hillman Stephan 181, 194
Hirsch Jennifer 231, 242
Hobfoll Stevan 188, 193
Höing Mechtild 222, 224, 227
Holewińska-Łapińska Elżbieta 152, 156
Holman Alison 182, 190, 193
Hryszkiewicz Dominik 245, 256
Huič Aleksandra 193
Hurley Katie 269, 273
Hurrelmann Klaus 54, 65, 70, 79

I

Ignaczewski Jacek . . 127, 128, 138, 154, 156
Ignatowicz Jerzy 129, 138, 149, 154, 156
Illouz Eva 66
Imm Pamela 180
Inglehart Ronald 46, 47, 66
Izdebska Helena 19, 23
Izdebski Zbigniew. 231, 233, 242

J

Jaczewski Andrzej 231, 232, 242
Jakubowska-Hara Jolanta 249, 256
James Sigrid 116
Janeway Janet 107, 118
Jankowiak Barbara 80, 270, 273
Jansova Eva 267
Jaskulska Sylwia 270, 273
Jellett Rachel. 193
Jenkins Jennifer. 106, 107, 116, 119
Jenkins Rachel 180
Jędrejek Grzegorz 129, 138, 139
Jędrzejko Mariusz. 200, 201, 213, 215
Jiloha Ram 199, 215
Johnson Catherine. 216
Jones Catherine. 181, 194
Jovanovic Ass Dragana 104, 117

K

Kabzińska Joanna 219, 228
Kacprowicz Łukasz 245, 257
Kaczan Radosław 46, 65, 183, 192
Kalb Luther. 195
Kaleta Zofia. 145–147, 156
Kamenov Željka 193
Kandel Denise. 201, 215
Kanouse David 242
Kantowicz Ewa. 20, 23
Kasprzyk Piotr 145, 146, 156
Kataryńczyk-Mania Lidia. 256
Kawula Stanisław 20, 26–28, 38
Keehn Danielle 104, 118
Keil Vivien 106, 117
Kemshall Hazel. 224, 228
Kessler Ronald 201, 215
Kiley Dan 42, 47, 66
Kirby Douglas. 234, 242
Kitson-Boyce Rosie 223, 225, 227
Klonowska Iwona 244, 252, 256, 257
Koc-Kozłowiec Barbara 185, 194
Koehler Elizabeth 193
Koller Christina. 159, 166
Kołodziejska Anna 193
Konieczna-Woźniak Renata 274, 284
Kordaczuk-Wąs Marzena 253, 257

Kordasiewicz Stanisław 71, 80
Kornrich Sabino 41, 66
Korytowska Maria 16, 17, 23
Kossewska Joanna 186–188, 194
Kotlarska-Michalska Anna . . . .41, 55, 56, 66, ... 84, 85, 97
Kowalczyk Małgorzata 15, 23, 219, 227
Kowalewska Anna 200, 215
Kowalska Joanna 181, 195
Kozakiewicz Mikołaj 233, 242
Krauze-Sikorska Hanna 70, 80
Kromolicka Barbara 21, 23
Kronenberger Małgorzata 162, 166
Król Joanna 185, 194
Kruk-Lasocka Joanna 255, 257
Kruszewska Zofia 22
Krznarić Tina 193
Krzywicki Ludwik 22
Kunowski Stefan 250, 252, 257
Kurzius-Spencer Margaret 180
Kwak Anna 28, 29, 38, 41, 56, 66, 97
Kwiatkowska Agnieszka 41, 49, 56, 66
Kwiatkowski Stefan 262, 273, 274

L

Lagacé-Séguin Daniel 101, 116
Lakshminarayanan Vasudevan 180, 192
Lalak Danuta 70, 80
Lamborn Susie 104, 117
Landon Jason 176
Lawrence Catherine 106, 117
Le Prohn Nicole 115, 118
Lecavalier Luc 181, 194
Leckie George 106, 116
Lee Gabriel 199, 215
Lee Li-Ching 180
Leone Sarah 194
Lerman Maya 188, 193
Leslie Laurel 116
Leupp Katrina 66
Levin Anat 181, 194
Levinson Daniel 66
Lewicka-Zelent Agnieszka 74, 79
Lewin Kurt 103, 117
Li Chuan-Yun 216
Li MinMin 107, 117
Librachowa Maria 17, 23
Lievesley Rebecca 222, 227, 228
Ligocka Maria 193
Linares Oriana 107, 117
Lippitt Ronald 103, 117
Lipscombe Jo 107, 117
Lipska Anna 46, 66, 153, 156
Lis-Zalewska Małgorzata 247, 257
Litrownik Alan 106, 118
Litwin Józef 146, 156
Liu Qing-Rong 216
Lo Wing 199, 215
Lopez Maya 180
López-Núñez Carla 105, 117
Lowe Giulia 223, 225, 227
Lushington Kurt 107, 119

Ł

Łakoma Sylwia 146, 156
Łobocki Mieczysław 103, 117, 251, 257

M

Maccoby Eleanor 103, 117
MacKenzie Gerardo 228
Mackintosh Virginia 181, 194
Maenner Matthew 107, 119
Magda-Adamowicz Marzena . . 28, 32, 36, 38
Majewska Aleksandra 18, 23
Majkowski Jerzy 161, 166
Malinowska Karolina 238
Malinowski Jan 20, 22
Maman Fabien 159, 166
Mańko-Czajka Agnieszka 247, 257
Margasiński Andrzej 177
Margulies Rebecca 201, 215
Marianowska Anna 46, 66
Marody Mirosława 41, 66
Marsden Anita 194
Marszał Dominik 238
Marszałek Marta 22, 38, 41, 66
Martin John 103, 117
Martínez Isabel 103, 105, 117
Martínez-Loredo Víctor 105, 117
Martino Steven 231, 242
Marzec Danuta 20, 23
Marzec-Holka Krystyna 26, 28, 38
Mastalski Janusz 26, 28, 38
Masten Ann 274
Matejevic Marina 104, 117
Mattson Gerri 231, 241
Matuszak Lucyna 162, 166
Matyjas Bożena 20, 21, 23

Mazowiecka Lidia 154, 156
Mazur Agnieszka 177
McCartan Kieran 224, 228
McCarthy Gerard 107, 118
McDonald Thomas 99, 100, 115, 118
McManus Sally 192
McSurdy Michael 118
McWhinnie Andrew 222, 226, 228
Melosik Zbyszko 28, 38
Meltzer Howard 180
Mereuta Cristina 267
Merikangas Kathleen 200, 213, 215
Męziński Michał 238
Michalczyk Zbigniew 202, 215
Mika Stanisław 101, 118
Milerski Boguslaw 250, 257
Miles Jeremy 104, 119
Milevsky Avidan 104, 118
Milewski Rafał 71, 80
Milik Agata 193
Miller Amanda 41, 65, 66
Miranda Dave 105, 116
Misztela Anna 41, 46, 66
Modrzewski Jerzy 67, 68, 70, 80
Mogle Jacqueline 193
Monn Amy 116
Montalto Daniela 107, 117
Moore Terry 99, 100, 115, 118
Morgan Sam 188, 195
Mostowik Joanna 191, 194
Motyka Marek 199, 202, 215
Moulton Caryn 101, 116
Mounts Nina 104, 117
Moyers Sue 107, 117
Munson Jeffrey 193
Musiał Anna 10, 12, 273
Musioł Małgorzata 162, 166, 263
Myers Barbara 181, 194
Mynarska Monika 47, 66

N

Najda Andrzej Jacek 20, 23
Neroj Alicja 200, 215
Netter Sarah 104, 118
Nijhar Preeti 245, 256
Nikolaou Loizos 180
Noińska Dorota 194
Nordhaug Odd 253, 257
Nowak-Dziemianowicz Mirosława . . 29, 30, 38
Nowicki Eustachy 17, 23

O

Obuchowska Irena . . 101, 118, 231, 232, 242
Okoń Wincenty .69, 80, 101, 118, 250, 251, 257
Oldehinkel Albertine 117
Olechnicki Krzysztof 15, 23
Oleszkowicz Anna 41, 46, 66
Oliver Hilory 215
Olubiński Andrzej 20, 23
O'Malley Stephanie 215
Oosterman Mirjam 106, 107, 118
Opozda Danuta 101, 118
Orme John 99, 100, 115, 116, 118
Ormel Johan 117
Orsetti Maria 22
Orsza (Radlińska) Helena 17, 22, 23
Ostafińska-Molik Barbara . . . .101, 103, 105, ... 114, 118, 119
Ostaszewski Paweł 170, 177
Oxlad Melissa 107, 119

P

Pacholski Maksymylian 15, 23
Padilla-Walkera Laura 199, 215
Panowicz-Lipska Janina 153, 156
Panter-Brick Catherine 274
Papastamatelou Julie 185, 194
Paprzycka Emilia 237, 241, 242
Parker Jonathan 170, 177
Passeron Jean-Claude 54, 65
Passini Barbara 19, 23
Pastor-Cerezuela Gemma 170, 177
Patterson David 118
Patterson Debra 116
Pawłowska Marta 34, 38
Pazdan Maksymilian 128, 138
Peer Justin 181, 194
Pepler Debra 107, 119
Perchec Cyrille 105, 116
Pérez-Molina David 170, 177
Pericot Irene 117
Petrina Romulus 227
Pettygrove Sydney 180
Piątek Martyna 116, 186, 187, 189, 194
Picheca Janice 224, 228
Pickles Andrew 194
Piechca Janice 228
Piechocki Stanisław 151, 156

Pietrzykowski Krzysztof 138, 149, 156
Pilch Tadeusz 19, 23, 70, 80
Piorunek Magdalena 262, 273, 274
Piotrowski Konrad 41, 46, 48, 49, 65
Pisula Ewa . . . .168, 169, 171, 177, 181, 188, ... 192, 194
Płatos Mateusz 180, 194
Pollard Alison 224
Ponsaers Paul 257
Pöppel Ernst 181, 195
Portalska Halina 159, 166
Portalski Marek 159, 166
Porter Rachelle 181
Posner Stanisław 22
Pospiszyl Kazimierz 219, 228
Poziomek Urszula 238
Preisig Martin 215
Price Joseph 106, 117
Prina Manuela 267
Prinzo Michelle 224, 228
Proctor Laura 106, 118
Prokopiak Anna 181, 195
Przecławska Anna 19, 20, 23
Przetacznik-Gierowska Maria 103, 118
Przybyszewska-Szter Bogna 151, 156
Przybysz-Zaremba Małgorzata 213, 215
Pułka Piotr 162, 166
Purdon Susan 192
Putnam Robert 199, 211, 215
Pyżalski Jacek 270, 274

R

Radlińska Helana 16–18, 23
Radziwiłłowicz Wioletta 105, 118
Raghavan Ramesh 116
Rajewska de Mezer Jonanna 72, 74, 80
Randall Peter 170, 177
Rao Patricia 181, 195
Ream Emma 182, 195
Regulska Agnieszka 20, 23, 176
Reid John 106, 117
Resko Stella 116
Reuben Thomas Varghese 181, 195
Rękas Agnieszka 76, 80
Rękosiewicz Małgorzata 46, 65
Rhodes Kathryn 99, 100, 116, 118
Rice Catherine 195
Richardson Alison 182, 195
Ritchie Charlotte 104, 118
Robberechts Marijke 107, 119
Robinson Joann 103, 117
Robinson Philip 106, 118
Robinson Rosenberg Cordelia 180
Rode Danuta 219, 228
Roesch Scott 106, 118
Rogalska Elżbieta 69, 80
Rolirad Michał 71, 80
Romski MaryAnn 195
Rosbruch Nicole 107, 117
Rosenthal James 106, 118
Rounsaville Bruce 215
Rubacha Krzysztof 238, 251, 257
Rutkowska Ewa 237, 241, 242
Rycielska Ludmiła 183, 192
Rycielski Piotr 238
Rysz-Kowalczyk Barbara 15, 23
Ryś Maria 99–103, 108, 118
Rzepa Teresa 185, 193, 194

S

Sabery Rad Ahmad 192
Safjan Marek 129, 138
Sampson Stephen 253, 257
Sanders John 188, 195
Santelli John 231, 242
Sassler Sharon 41, 65, 66
Saunders Rebekah 223, 227
Sawyer Michael 106, 118
Scher Anat 181, 194
Schieve Laura 181, 195
Schlechter Melissa 104, 118
Schofield Gillian 107, 119
Schuengel Carlo 106, 118
Schuster Mark 215, 242
Scott Fiona 192
Scott Stacey 193
Searle Amelia 106, 118
Secades Roberto 117
Sekułowicz Małgorzata . . . . . .170, 177, 181, ... 188, 189, 195
Selcuk Bilge 104, 119
Settersten Richard 47, 48, 66
Sevcik Rose 195
Shenouda Josephine 180
Shepherd Daniel 176
Shtarkshall Ronny 231, 232, 242
Sierpowska Iwona 125, 139
Sikora Piotr 20, 22

Silver Roxane Cohen 193
Simonoff Emily. 194
Sinclair Ian 104, 119
Skivenes Marit 99, 100, 115, 116
Skriner Laura 106, 118
Skrzypniak Ryszard 97
Slany Krystyna 34, 38, 41, 66
Slot Wim 106, 118
Słaboń Andrzej 15, 23
Słyk Jerzy 126, 128, 134, 139
Smith Ashlyn. 195, 253
Smith Jane. 181, 192
Sobierajski Paweł 33, 38
Sokołowski Tomasz 131, 139
Solarczyk-Ambrozik Ewa. 261, 262, 274
Solle Josie 228
Southwick Steven 274
Spooner Catherine. 199, 215
Stanton Duncan 201, 215
Starowicz-Lew Zbigniew . . 220, 228, 241, 242
Stawnicka Jadwiga 244, 253, 257
Steinberg Laurence 104, 117
Steuden Stanisława 256, 257
Stevens Denise 215
Stępowski Marian 22
Stijnen Theo 117
Stojanowska Wanda 154, 156
Stolar Marilyn 215
Streit Fred 200, 215
Stroobants Tim 107, 119
Strzebińczyk Jerzy 129, 139
Stuart Elizabeth. 195
Stusiński Jarosław. 220, 228
Suchowierska Monika. 177
Sučić Ines 245, 257
Sword Richard 190, 191, 195
Sword Rosemary. 190, 191, 195
Szacka Barbara 67, 68, 70, 80
Szafraniec Krystyna 34, 35, 38
Szczepański Jan 69, 80
Szeląg Elżbieta 195
Szelągowska Agnieszka 71, 80
Szlendak Tomasz. 32, 38, 70, 80
Sztompka Piotr 70, 80, 199, 214–216
Szukalski Bogdan 200, 216
Szwejkowska Małgorzata 220, 228
Szydłowski Tadeusz 22
Szymański Mirosław. 20, 22
Szyszka Małgorzata 84, 97

Ś

Śliwerski Bogusław 249, 250, 257
Świątek Katarzyna 84, 85, 97
Świda-Ziemba Hanna 32, 38
Świerczewski Łukasz 199, 215

T

Tam Cherry 199, 215
Tański Maciej 71, 80
Taylor Steve 176, 220
Theiss Wiesław 20, 23
Thompson Jenny 255, 257
Tijeras-Iborra Amparo. 177
Todorovic Jelisaveta 104, 117
Tomanik Stacey. 181, 195
Trawińska Maria 97, 231, 233, 242
Tregay Jenifer 194
Trempała Janusz . . . 47, 56, 65, 109, 117, 242
Trogh Lenny 107, 119
Trybulska-Skoczelas Ewa. 127, 139
Trzop Beata 41, 43, 52, 66
Tyszka Zbigniew. 27, 28, 38

U

Uhl George 200, 216
Unger Alexander. 194
Usher Barbara 103, 117

V

van de Welde Cécile 47
van Geel Mitch 106, 117
van Holen Frank 107, 119
van Naarden Braun Kim 180
Vanderfaeillie Johan 107, 115, 119
Vanderwill Lori. 116
Vanschoonlandt Femke. 107, 119
Vasa Roma 195
Vedder Paul 106, 117
Veenstra René 117
Vehorn Alison 180
Venkatesan Srinivasan 181, 195
Verhulst Frank 117
Visser Susanna 195
Vogelvang Bas 222, 227
von Kluge Silvia 192
Völlm Birgit 227

W

Walczak Dominika 257

Walendzik-Ostrowska Agnieszka . .229, 236, ... 237, 240–242
Walsh Dermot 245, 257
Warren Zachary 192
Wasilewska-Ostrowska Katarzyna 20, 22
Waszyńska Katarzyna 241
Wawrzonek Anna 259, 262, 274
Wąsiński Arkadiusz 21, 23
Wąż Krzysztof 233, 242
Wearden John 180, 181, 192
Weidberg Sara 117
Wells Rebecca S. 116
Westwood Sean 224, 228
Weychert-Szymanowska Władysława 22
Whenan Rachel 107, 119
White Ralph K. 103, 117
White Tiffany 180
Whiteman Martin 199, 214
Wichrowski Andrzej 238
Wiggins Lisa 192
Willis Gwenda 223, 225, 227
Willis Tamarie 116
Wilson Charlie 221–224, 226–228
Wilson Christopher 104, 106
Wilson Kate 119
Wilson Robin 228
Wiltz James 194
Winkelmann Christine 234, 242
Wiszejko-Wierzbicka Dorota . . 41, 49, 56, 66
Wiszowaty Edward 252, 257
Wiśniewska Magdalena 41, 65, 66
Wojciechowska Agata 186, 187, 194
Wojcieszek Krzysztof 200, 215
Wojtyniak Józef 18, 23
Wolf Lucille 193
Wolfradt Uwe 104, 119
Wood Catherine 193
Woźniak Maria 238, 241
Wójcikiewicz Józef 245, 246, 256
Wroczyński Czesław 18, 19, 23
Wroczyński Ryszard 23
Wróbel Robert 42, 47, 66
Wujek Tadeusz 19, 23
Wyrzykowska Ewa 202, 216
Wysocka Ewa . . 101, 103, 105, 114, 118, 119

Y

Yavuz Melis 104, 119
Yeargin-Allsopp Marshalyn 180
Yehuda Rachel 274

Z

Zablotsky Benjamin 181, 195
Zaborowski Zbigniew 101, 119
Zadeh Yaghoub 107, 119
Zagórska Wanda 46, 66
Zahn-Waxler Carolyn 103, 117
Zahorodny Walter 180
Zalewska-Łunkiewicz Karolina 219, 228
Załęcki Paweł 15, 23
Zarghami Eeham 192
Zellma Anna 252, 257
Zhang Heping 215
Zhou Xiao-Hua 193
Zielińska Maria 5, 7, 39, 42, 43, 47, 66
Ziemska Maria 26, 27, 38, 55, 66
Zienkiewicz Adam 76, 80
Zimbardo Philip . . . .179, 180, 182–185, 187, ... 189–193, 195
Ziółkowska Beata 41, 46, 48, 65
Zwoleńska Joanna 159, 166

Ż

Żadkowska Magdalena 41, 66

Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing

Uniwersytet Wrocławski

ISBN 978-83-963802-2-7
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866

Adres redakcji:
Wychowanie w Rodzinie/Family Upbringing
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
wwr@uwr.edu.pl

Wydawca:
EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

www.wwr.uni.wroc.pl