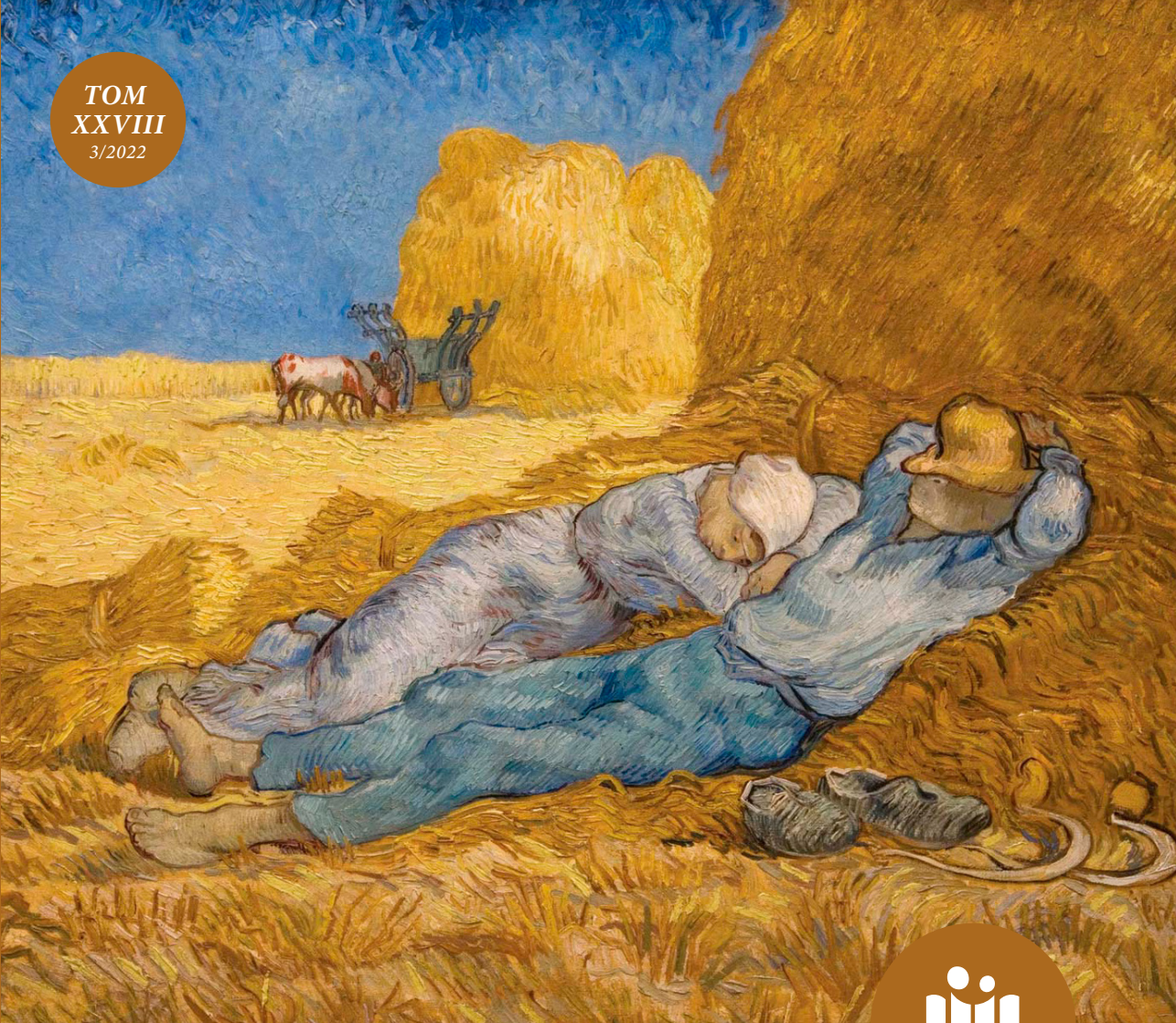


TOM
XXVIII
3/2022



Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

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

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXVIII (3/2022)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

**WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING**

Tom XXVIII (3/2022)

Pod redakcją
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ
Ewy MUSIAŁ

Wrocław 2022

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, Agnieszka CYBAL-MICHALSKA,
Ahmet ECIRLI, Inese JURGENA, Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS,
Grzegorz MICHALSKI, Katarzyna OLBRYCHT, Irena STONKUVIENĖ, Alicja SZERŁĄG,
Maciej SZOSTAK, Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI, Adnan TUFEKČIĆ

Redaktorzy tematyczni

Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Ewa MUSIAŁ

Zespół Redakcyjny

Aleksandra ASZKIEŁOWICZ, Marta BARANOWSKA, Sylwia BOKUNIEWICZ,
Joanna DARDA-GRAMATYKA, Krystyna DZIUBACKA, David HARROLD,
Anna KORYCIŃSKA, Piotr KWIATKOWSKI, Anna LUBIŃSKA, Ewa MUSIAŁ,
Aleksandra RABENDA-NOWAK, Luba ŚLÓSZARZ, 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:

Vincent Van Gogh, *La sieste* [*Siesta*], (1889–1890)

Wydawca:

Wydawnictwo Naukowe EDUsfera
ul. Drukarska 45/38, 53-311 Wrocław

Wersja drukowana jest wersją pierwotną.

Druk i oprawa:

druk-24h.com.pl

ISBN 978-83-963802-8-9

ISSN 2082-9019

e-ISSN 2300-5866

CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Od Redakcji	9
Piotr KWIATKOWSKI, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA <i>Retrospektywny pomiar jakości wychowania w rodzinie – propozycja nowego narzędzia</i> (tekst w jęz. angielskim)	13
Ewa HUMENIUK, Zbigniew TARKOWSKI, Jolanta GÓRAL-PÓŁROLA <i>Inteligencja emocjonalna rodziców a ich reakcje na niepełność mówienia dziecka</i> (tekst w jęz. angielskim)	29
Danuta BORECKA-BIERNAT <i>Modelujący wpływ rodziców w kształtowaniu strategii agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego</i> (tekst w jęz. angielskim)	45
Mirosław KOWALSKI, Sławomir ŚLIWA <i>Sposoby postępowania w szkole w percepcji nauczycieli i studentów z Polski i Czech</i> (tekst w jęz. angielskim)	69
Barbara ŻAKOWSKA <i>Szkoły katolickie w wychowaniu do wartości. Na podstawie założeń programów wychowawczych dwóch katolickich szkół podstawowych w Szczecinie</i>	87
Agnieszka JĘDRZEJOWSKA <i>Kształtowanie się poczucia własnej wartości u dzieci z trudnościami rozwojowymi</i>	103
Renata ZUBRZYCKA <i>Rodzice wobec obciążenia opieką nad dzieckiem z chorobą rzadką – mukowiscydozą</i>	117
Aneta JARZĘBIŃSKA <i>Przyczyny braku wizyt dziecka u ojca odbywającego karę pozbawienia wolności</i> ..	135
Dorota NOWALSKA-KAPUŚCIK <i>Trajektorie rodzinne jako istotny element kształtowania strategii radzenia sobie w kryzysie na przykładzie województwa śląskiego</i>	155

Jan BASIAGA

„Z reguły zaczynamy kopać studnię, dopiero wtedy jak dom już się pali”.

Profesjoniści o systemie wspierania rodziny 171

Barbara GRABOWSKA, Monika BUKOWSKA, Luba ŚLÓSZARZ

Wiedza kobiet na temat korzyści z karmienia piersią 193

Agnieszka JANIK

„W labiryncie macierzyństwa” – doświadczenia macierzyńskie kobiet

w przestrzeni miasta. Badania inspirowane sztuką 205

Alfabetyczny spis Autorów 229

Indeks 233

Contents

From the editorial board	11
Piotr KWIATKOWSKI, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA <i>TA retrospective measure of the quality of family upbringing – a proposition of a new tool</i>	13
Ewa HUMENIUK, Zbigniew TARKOWSKI, Jolanta GÓRAL-PÓŁROLA <i>Emotional intelligence of parents and their reaction to a child's speech disfluency</i> . .	29
Danuta BORECKA-BIERNAT <i>Parental modelling impact on young people's aggressive coping strategy in social conflict situations</i>	45
Mirosław KOWALSKI, Sławomir ŚLIWA <i>School procedures, as perceived by teachers and students from Poland, and the Czech Republic</i>	69
Barbara ŻAKOWSKA <i>Catholic schools in upbringing to values. On the basis of the behavioral programme objectives of two catholic primary schools in Szczecin</i>	87
Agnieszka JĘDRZEJOWSKA <i>Formation of self-esteem in children with developmental difficulties</i>	103
Renata ZUBRZYCKA <i>Parents facing the burden of caring for a child with a rare disease – cystic fibrosis</i>	117
Aneta JARZĘBIŃSKA <i>The reasons for the lack of visits by the child to the father who is serving a sentence of imprisonment</i>	135
Dorota NOWALSKA-KAPUŚCIK <i>Family trajectories as a significant element in shaping coping strategies in crisis in the example of Silesia</i>	155

Jan BASIAGA

“As a rule, we start digging a well when the house is already on fire”.

Professionals on the family support system 171

Barbara GRABOWSKA, Monika BUKOWSKA, Luba ŚLÓSZARZ

Women’s knowledge about the benefits of breastfeeding 193

Agnieszka JANIŁ

“In the labyrinth of motherhood” – women’s maternity experience in the city

space. Art inspired research 205

Authors in alphabetical order 229

Index 233

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 o rodzinie, będące zarówno doniesieniami z badań, jak i rozprawami teoretycznymi. Teksty, ukazujące się na łamach czasopisma, przynależą w głównej mierze do takich dyscyplin naukowych jak historia wychowania oraz pedagogika rodziny, jednak coraz częściej wypowiadają się tu również przedstawiciele innych subdyscyplin pedagogiki, a także psychologii, socjologii, archeologii, filozofii, filologii, prawa, a także nauk o zdrowiu czy kulturze fizycznej.

Idea powołania czasopisma, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny w odniesieniu do przeszłości i współczesności i miało zasięg ogólnopolski, a następnie międzynarodowy, powstała na początku 2010 roku w Zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Intencją pomysłodawców było integrowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wokół tytułowego wychowania w rodzinie i nie zmieniło się to do dzisiaj.

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 badaniach prowadzonych w temacie wychowania w rodzinie,
- 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 (okazywania jej wsparcia, udzielania pomocy, opieki nad nią),
- 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, a także na arenie międzynarodowej,
- integracja środowisk naukowych i przedstawicieli praktyki w Polsce i za granicą.

„Wychowanie w Rodzinie” zostało ujęte w wykazie czasopism naukowych i materiałów z konferencji międzynarodowych z wynikiem 70 punktów. Czasopismo jest indeksowane w następujących bazach: 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 instytucje przez nich reprezentowane. 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



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 3.10.2022 r. – przyjęty: 30.11.2022 r.

Piotr KWIATKOWSKI*

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA**

A retrospective measure of the quality of family upbringing – a proposition of a new tool

Retrospektywny pomiar jakości wychowania w rodzinie – propozycja nowego narzędzia

Abstract:

Aim. The paper reports the development and initial validation of a new research tool Quality of Family Upbringing – Retrospective Measure (QFU-RM). It is one-dimensional, even though it integrates two aspects of the influence of the family on the child – the qualities of the family system (family resilience) and the quality of the intentional influence of parenting (authoritative parenting).

Materials and methods. The initial pool of 80 items was reduced to 12 with the use of exploratory and confirmatory factor analyses conducted on a number of trials. The indexes of fit of the empirical data to the assumed single-factor tool are acceptable (they can be improved with minor modifications).

* **e-mail:** piotr.kwiatkowski@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Science, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland.

ORCID: 0000-0002-4283-0278

** **e-mail:** ewa.jurczyk-romanowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska.

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Science, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland.

ORCID: 0000-0002-1508-5604

Results. The tool is sufficiently reliable. Its susceptibility to social acceptance has not been confirmed. The one-dimensionality facilitates interpretation of results – it makes it possible to generally evaluate the upbringing functionality of a family without becoming absorbed in the particular aspects of family life. The measure of the quality of family upbringing correlates with personal resources – the attributes of resilience and positive development. Further validation efforts are required – test norms need to be developed, which necessitates the adjustment of fit to normal distribution.

Keywords: family resilience, authoritative parenting, upbringing, retrospective measure.

Abstrakt:

Cel. Artykuł informuje o opracowaniu i wstępnej walidacji nowego narzędzia badawczego Quality of Family Upbringing – Retrospective Measure (QFU-RM) [Jakość Wychowania Rodzinnego - Pomiar Retrospektywny]. Jest ono jednowymiarowe, mimo że integruje dwa aspekty wpływu rodziny na dziecko - właściwości systemu rodzinnego (prężność rodziny) oraz jakość intencjonalnego wpływu rodzicielstwa (autorytatywne rodzicielstwo).

Materiały i metody. Początkowa pula 80 itemów została zredukowana do 12 z wykorzystaniem eksploracyjnych i konfirmacyjnych analiz czynnikowych przeprowadzonych na kilku próbach. Indeksy dopasowania danych empirycznych do założonego narzędzia jednoczynnikowego są akceptowalne (można je poprawić przy niewielkich modyfikacjach).

Wyniki. Narzędzie jest wystarczająco rzetelne. Nie potwierdzono jego podatności na akceptację społeczną. Jednowymiarowość ułatwia interpretację wyników - pozwala na ogólną ocenę funkcjonalności wychowania w rodzinie bez absorbowania się poszczególnymi aspektami życia rodzinnego. Miara jakości wychowania w rodzinie koreluje z zasobami osobistymi - atrybutami odporności i pozytywnego rozwoju. Wymagane są dalsze działania walidacyjne - należy opracować normy testowe, co wiąże się z koniecznością dostosowania dopasowania do rozkładu normalnego.

Słowa kluczowe: prężność rodziny, autorytatywne rodzicielstwo, wychowanie, pomiar retrospektywny.

Introduction

At the end of the 1960s, psychologists began to investigate the positive direction of human development and the phenomenon of resilience (Murphy, Moriarity, 1976; Werner, 1993; Garmezy, 1993). The discovery of the phenomenon of resilience inspired researchers to appreciate the significance of protection factors as well as the factors promoting wellbeing (Polk, 1997; Kumpfer, 1999; Masten, Coatsworth, 1998; Rutter, 1990, 1995). The pathogenic paradigm in research on human health was supplemented with the salutogenetic approach, focused on resources (Antonovsky, 1987).

Family resilience is a phenomenon discussed by a number of authors (Walsh, 2016; Henry, Sheffield Morris, & Harrist, 2015; Masten, Monn, 2015; Black, Lobo,

2008; Patterson, 2002) and defined in a number of ways (Hawley, DeHaan, 1996). Henry, Sheffield Morris, & Harrist (2015) have pointed to two connected contexts of resilience within the family – the personal context (resilient family members) and the systemic context (the qualities and processes creating and maintaining the resilient family system). The authors would focus first and foremost on the second dimension and, in relation to Masten's concept of adaptive systems, they indicated 5 such systems in the family environment; the systems which are constantly engaged in the processes of retaining the internal balance of the family in the face of various threats and challenges: emotional system (interactions among family members showing support, encouragement, commitment, and cooperation; emotion coaching); control system (mutual respect among family members, a clear authority structure and family rules with acceptable ranges of variation, effective problem solving and decision making processes; meaning system (making meaning of how the family fits into the broader scheme of life, and specific situations; positive strengths-based outlook); maintenance system (family interaction patterns and responsibilities are organized so that basic needs are met) and stress response system (feedback amplifies or dampens changes, allowing families to address their first order tasks). A notion resembling family resilience is family functionality, that is, the realisation by a family of its fundamental functions. The maintenance of these functions requires the family to be able to react to threatening changes and restoring the upset balance. A strong family has to be simultaneously stable and changing. The aspect of the functionality of the family system is emphasised in David Olson's Circumplex Model (2011, 2000). Functional families are characterised by moderate levels of cohesion and flexibility (extremely high or extremely low values of these factor may lead to disfunctions), and high quality of communication.

Upbringing is one of the main functions of the family. In pedagogy, upbringing is variously defined. In the traditional perspective it is the intentional forming of a person according to defined model-ideal, in the less traditional approach it may be understood as benevolent and active accompanying of a person in the process of the introduction of subjective changes in their lives and the acquisition of the capability to wisely conduct their activity and development. The approaches focus on different functions of upbringing, i.e., the adaptive function and the emancipation function (Freire, 1987). It can be assumed that optimal influence consists in the realisation of both the functions in a responsive way, i.e., adjustment to changing circumstances and situational demands as well as the needs and the rights of the subjects and children's developmental level. One of the constructs describing such "golden mean" family upbringing is authoritative parenting. Diana Baumrind (2013) understands it as high levels of parental responsiveness and high levels of demandingness. Other authors (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992) define it as the coexistence of

three elements of upbringing: a high level of parental acceptance and warmth, supervision and strictness, and the granting of psychological autonomy or democracy. Research suggests that this style of upbringing is effective in promoting achievement and positive development of children and youth as well as prevention of adaptive problems. However, one ought to bear in mind that from the systemic perspective no fixed way of acting guarantees the realisation of all the aims in all possible circumstances, which means that what is crucial is flexible manipulation of the proportions of the particular elements of the style according to the circumstances of the parental action. That is why the significance of parental mindfulness (Parent, McKee, Anton, Gonzalez, Jones, & Forehand, 2016; Parent, Garai, Forehand, et al. 2010; Williams, Wahler, 2010; Wahler, Rowinski, Williams, 2008) and the quality of communication between parents and children (Gordon, 2000) are emphasised in reference sources.

In the present paper, the assumption is made that upbringing processes in the family are strictly connected with the family's resilience. The quality of family upbringing depends not only on the content and the effectiveness of parents' intentional actions directed at the child, its behaviour and created problems, but also on how the family copes with the difficult matter of life encompassing external threats as well as those arising within internal interactions. The second aspect – family resilience – is crucial from the perspective of upbringing because, on the one hand, family life allows children to learn through observation, to acquire knowledge in the course of interpersonal communication and in the course of the undertaken tasks and experiencing the outcomes of their actions, and on the other hand, the effectiveness of the family coping with life difficulties, reinforcing the parents' self-regulatory capabilities, may facilitate the effectiveness of their intentional parenting actions.

The aim of the present paper is to evaluate a tool for retrospective measurement of the quality of upbringing in a generative family. It is a modified version of a previously developed evaluation scale of the quality of upbringing in a family carried out from the perspective of an adolescent (Kwiatkowski, 2016). The quality of upbringing in a generative family is identical with a high upbringing functionality of the family. It is comprised of the coupled phenomena of resilience of the family, and intentional influence facilitating correct development and positive adaptation of children. The acquiring by an individual of an increasing ability to self-regulate, and, as a result, to effectively direct their relations with the environment and their life in a way balancing adaptation and emancipation standards and the short- and long-term perspective of actions is a test of the quality of upbringing in a family. If resilient families bring up resilient and positively developing children, then in such families upbringing practices ought to be more constructive. There should be a positive correlation between family resilience and the authoritative style of family upbringing (Baumrind, 2013).

Development of the scale

Items of the prototype of the scale were created in relation to the dimensions of the three concepts of family resilience (Walsh, 2016; Black, Lobo, 2006; Henry, Sheffield Morris, & Harrist, 2015) and the dimensions of cohesion, flexibility, and communication of Olson's Circumplex Model (2011, 2000), the construct of authoritative parenting (Baumrind, 2013; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989) and selected factors from Peter Benson's developmental assets (1997). The eighty items constituted their initial pool. The respondents were enquired about the truthfulness of the particular statements in relation to their current family experiences (the perspective of the last year). The scale had 4 stages: decisively not (1), rather not (2), rather yes (3), and decisively yes (4).

Selection of items to the shorter scale was carried out according to the statistical and content criteria. The entire pool of 80 items has provisionally undergone an exploratory factor analysis with the use of the principal components method with *oblimin* rotation on the sample of 300 students aged 15 to 17. The analysis presented the fit of the majority of the items to a single factor, few items created separate factors whose content was incoherent and therefore difficult to interpret. All the factors turned out to be significantly correlated and as a result, a single secondary factor with the highest loads of items belonging to the first of primary factors presented itself. What was selected for further work were the items with the highest loads of the secondary factor with consideration for the content aspect – 10 items described the upbringing aspect of parental influence on children and 10 other items described the family resilience/functionality aspect. A second exploratory factor analysis of a set of items reduced to 20 in this sample brought a single-factor solution. A single factor explained 47% of total variance.

Subsequently, a new test was carried out with a set of 20 items. The sample counted 130 lyceum students. The instructions had been modified slightly, as students were asked to evaluate their family in the period when the respondents were gymnasium students and the same statements were rephrased in the past tense. Exploratory factor analysis presented once again a one-dimensionality of the scale (one factor with eigenvalue over 1, explaining 39% of variance). However, a confirmatory factor analysis brought unsatisfactory indicators of the single-factor model fit ($RMSEA=0,114$). Thus, consecutive positions of the lowest regression coefficient were removed, while conducting confirmatory analyses on an increasingly smaller set of items until satisfactory indicators of model fit were arrived at ($RMSEA < .08$). The scale consisting finally of 12 items met the given criterion. In the same test the correlations between the developed measure with the level of individual resilience, sense of coherence, and the three dimensions of the students' school adaptation – stress, success, and level of school stress (XYZ, 2015) – were investigated. It turned out that the quality of family upbringing is

positively correlated with the level of resilience-trait and sense of coherence, and negatively correlated with the level of school stress. Analysis of the paths made it possible to establish that resilience-trait is a mediator between quality of family upbringing and school stress. This result was congruent with the finding of Laurence Steinberg and co-authors pertaining to relations between authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). This was assumed to be an initial confirmation of the accuracy of the measurement of the quality of family upbringing.

The next test with a set of 12 items was aimed to check the correlation with the social desirability variable. A small sample of 50 students (with equal proportion of the genders) of the University of Wrocław was tested with the discussed tool and the Lie Scale from the Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R). The correlation was insignificant (Pearson's $r = .21$, $p = .141$).

One more test was conducted with the use of the discussed version of the scale. On a large random sample ($N=1125$) of young people (aged 14-21, mean: 17.90, 52% of the sample female) a confirmatory factor analysis was carried out to test the uniformity of the scale. Fit indexes were satisfactory (RMSEA=.07, GFI= .95, AGFI= .92, CFI= .93, chi-square= 378.90, $p < .001$), so was the case with test reliability (Cronbach's $\alpha = .89$). The spread with the mean of 33.24 and standard deviation of 7.27 varied from the normal distribution with a significant coefficient of skewness (in the sample there was a surplus of high results). In the test positive correlations were demonstrated of family upbringing with: relationship with the mother, relationship with the father, power of parental control, motivation to study and positive relationships with teachers and academic success, the level of resilience-trait and its ingredients (positive self-concept, self-control, and social competences) as well as the level of religiousness, and negative correlations with aggression level, experience of peer violence, and two features psychopathy of the *triarchic model* (Patrick, Fowles, Krueger, 2009) – boldness and disinhibition. These correlations were interpreted as a confirmation of the accuracy of the measurement of the quality of family upbringing.

After the establishment of uniformity, reliability and, preliminarily, accuracy of the above scale, work was initiated on broadening its functionality with the opportunity to investigate the quality of family upbringing in a longer retrospective. In correlation tests the analysis of retrospective data can still be practical, even though the longitudinal plane is believed to be particularly valuable. The modification of the tools was minute – it pertained only to the instructions without changing the content of the particular items of the prototype, which had been previously expressed in the past tense. In the first column of table 1, we present the content of the modified scale. The items pertaining to family resilience are marked (R) and the items pertaining to constructive upbringing practices are marked (U).

Table 1

Confirmatory factor analyses (CFA), reliability analyses, descriptive statistics of the scale in three trials.

Items	Statistics		
	Sample 1 (Wrocław) N=675	Sample 2 (Branice) N=656	Sample 3 (Wrocław) N=3021
Regression coefficients in CFA			
1. My family was able to quickly organise itself in response to arising difficulties. (R)	.54	.44	.49
2. My parents would teach me to settle my affairs with others. (U)	.57	.56	.54
3. In my family there were clear rules which everyone tried to abide by. (R)	.63	.46	.51
4. In my family I was encouraged to say what I thought about family issues. (U)	.60	.62	.57
5. There was a friendly and calm atmosphere in my family. (R)	.63	.58	.61
6. In my family there was at least one adult person from whom I could always receive help in difficult situations. (U)	.46	.52	.50
7. In my family there was someone who was able to make others feel better or to release tension. (R)	.62	.60	.59
8. Adult persons in my family had the time and the skills to successfully help me in my school work. (U)	.58	.61	.61
9. In my family there were traditions consisting in doing things together. (R)	.61	.68	.65
10. In my family me and my parents shared a common interest in similar forms of spending leisure time. (R)	.57	.64	.61
11. There was a powerful sense of community and unity in my family. (R)	.75	.68	.68
12. Both the parents in my family were strongly dedicated to raising me and taking care of me. (U)	.71	.67	.68

Items	Statistics		
	Sample 1 (Wrocław) N=675	Sample 2 (Branice) N=656	Sample 3 (Wrocław) N=3021
Indicators of the goodness of fit of the single-factor model – for the full set of 12 items	chi-square= 185.47 (p< .001) RMSEA=.09 GFI= .91 AGFI= .87 CFI= .92	chi-square= 415,07 (p< .001) RMSEA= .10 GFI= .90 AGFI=.87 CFI= .90	chi-square= 1190.27 (p< .001) RMSEA=.09 GFI= .93 AGFI= .90 CFI= .92
Indicators of the goodness of fit of the single-factor model – after the removal of position 10	RMSEA= .07 GFI= .94 AGFI= .90 CFI= .95	RMSEA= .09 GFI= .92 AGFI= .89 CFI= .92	RMSEA=.08 GFI= .95 AGFI= .92 CFI= .94
Reliability of the scale and descriptive statistics			
Internal reliability (Cronbach's alpha)	.90	.90	.90
Mean (standard variation)	36.74 (7.65)	37.34 (7.43)	37.73 (7.42)
Skewness (std. error)	-.77 (.13)	-.53 (.10)	-.79 (0,04)
Kurtosis (std. error)	.04 (.26)	-.43 (.19)	.30 (.09)
Sample features			
Age of respondents	18.50 (16-23)	38.40 (20-63)	35.50 (18-63)
Gender of respondents (percentage of women)	59,9%	59,3%	68,2%

Source: Authors' own research.

Factor structure of the scale

The consecutive columns of table 1 include information about the factor structure found in three unpublished empirical studies. A comparison was conducted of data from confirmatory factor analyses (CFA) for a 1-factor solution. Presentation of the preliminary explorative factor analyses (EFA) which would coherently indicate one-dimensionality of the scales (a single factor explained 48-49% of variance) was omitted. One of the items (10) would decrease the uniformity of the scale (which was demonstrated by a matrix of the residual from EFA). Confirmatory analyses for the full set of 12 items brought the unsatisfactory indexes of fit (RMSEA= .09-.10), which with the uniformity demonstrated in the explorative analyses and the high level of significance of regression coefficients in confirmatory analyses allows one to sur-

mise that some of the items may be relatively more weakly linked with the remaining items of the scale. The problematic item 10 may be eliminated without a relevant loss because its content is closely related to items 9 and 11. However, removing the item from confirmatory analyses has only slightly improved the indexes of fit (RMSEA=.08–.09). The item ought to be rather substituted with a statement of different content and more effectively correlated with the remaining items. At the moment it has been decided that the item remain in the pool.

Internal reliability of the scale

Table 1 includes data on the reliability of the scale, collected in three tests. The given reliability is calculated for the full set of 12 items. The Cronbach alpha values are high – for each of the samples they are .90.

Normalisation

The presented results have not been collected from random samples but with the use of snowball sampling, which might have caused the observed overrepresentation of women in all the samples. It is, therefore, difficult to generalise the measure of central tendency and dispersion. The norms are only of orientational significance. The means in the particular samples lie between 36.74 and 37.73, and the standard deviations between 7.42 and 7.65. The differentiation of means is statistically significant ($F_{(2,4345)} = 9.60, p < .001$). However, in reality, the differences are negligible. What is clear are the deviations from the normal distribution. The skewness coefficients are many times higher than the value of skewness standard error and they have negative values. Which, on the one hand, ought not to be surprising, because in reality the majority of families probably function normally and the measure has reflected this tendency, but, on the other hand, such variation from the normal distribution may render statistical interpretation of the data collected with the use of the discussed measurement method difficult, making it necessary to transform the results or refrain from parametric tests.

An attempt of an assessment of the accuracy of the measure

To demonstrate the accuracy of the measure of the quality of family upbringing it was necessary to notice that (1) items reflecting family resilience and the items de-

scribing constructive upbringing practices create two relatively strongly correlated factors or co-create a uniform structure and that (2) the measure of the quality of family upbringing correlates with personal resources – the attributes of resilience and positive development. The first condition was met because the factor analyses presented above have proven that the items describing the aspect of resilience and the aspect of upbringing co-create a single coherent dimension. Below, in a concise form, the results of two separate studies making it possible to assess the accuracy of the measure of the quality of family upbringing in the perspective of its relations with individual resilience are presented. Both the studies document the existence of a path structure leading from quality of upbringing in a generative family with the mediation of resilience-trait to distant consequences in the realm of risk behaviours in late adolescence and the realm of professional adaptation of adult persons.

The first of the studies was conducted by XYZ on the population of 675 Polish school students (age: from 16 to 23, mean 18,50, gender: women 60%) collected with the snowball sampling method. The following measures were employed: (1) *Quality of Family Upbringing – Retrospective Measure (QFU-RM)* – twelve items measuring quality of upbringing and family resilience; Cronbach's $\alpha = .90$); (2) *Personal Resilience Measure (PRM-17)* to measure individual capability of positive adaptation (one-dimension scale – seventeen semantic differential format items divided between three very strongly correlated sub-scales – positive self-concept, self-control, and social competence; Cronbach's $\alpha = .95$); (3) *Sensation Seeking Short Measure (SSSM)* – four items with their content related to the concept of Marvin Zuckerman (1971; Hoyle, Stephenson, Palmgreen, Lorch, & Donohew, 2002); Cronbach's $\alpha = .84$); (4) *Peer Pressure Scale (PPS-5)* – five items pertaining to the intensity of contacts with peers demonstrating problem behaviours; Cronbach's $\alpha = .82$); (5) *Problem Behaviour Measure (PPBM-8)* – aggregated measure of the intensity of thirteen various problem behaviours within the last year; Cronbach's $\alpha = .88$). All the tools were constructed by XYZ. All were characterised by satisfactory reliability (Cronbach's alpha $>.70$). Structural modelling was conducted, as a result of which a path structure (fig. 1) satisfactorily fitting empirical data (RMSEA = .078) was demonstrated. It may be assumed that quality of family upbringing protects from the escalation of risk behaviours in two ways: by reducing relations with peers with problem behaviours and reinforcing an individual's capability of positive adaptation.

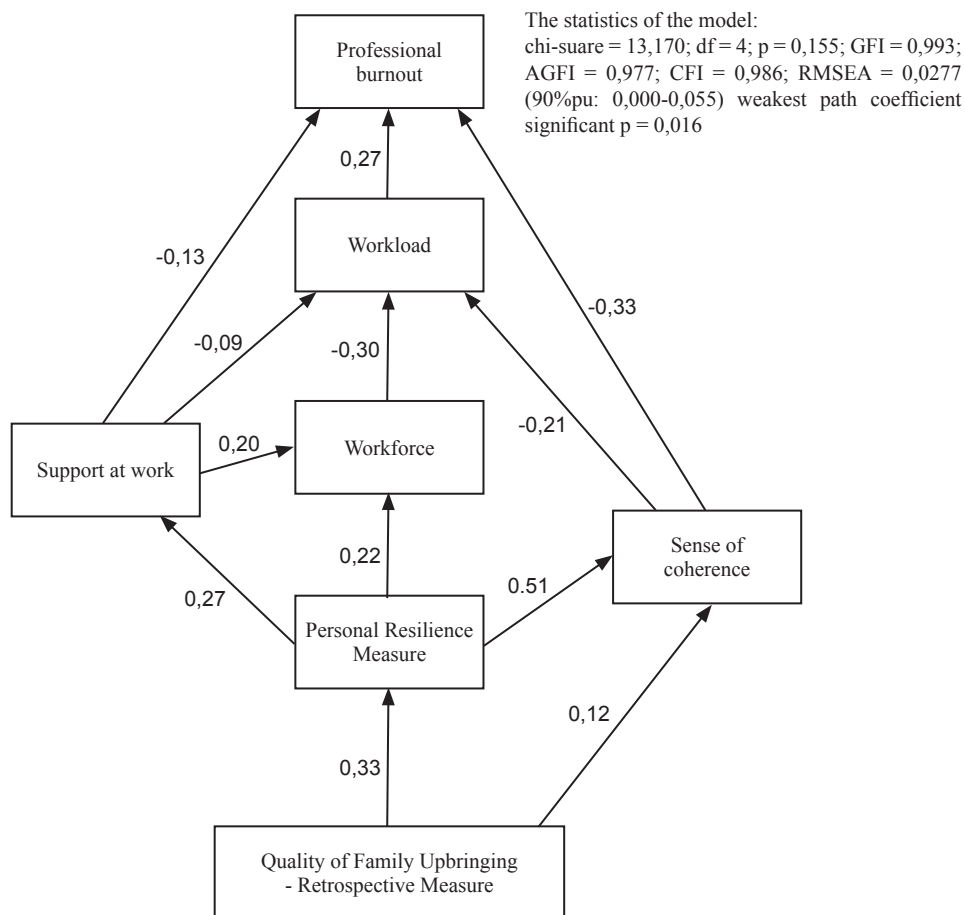
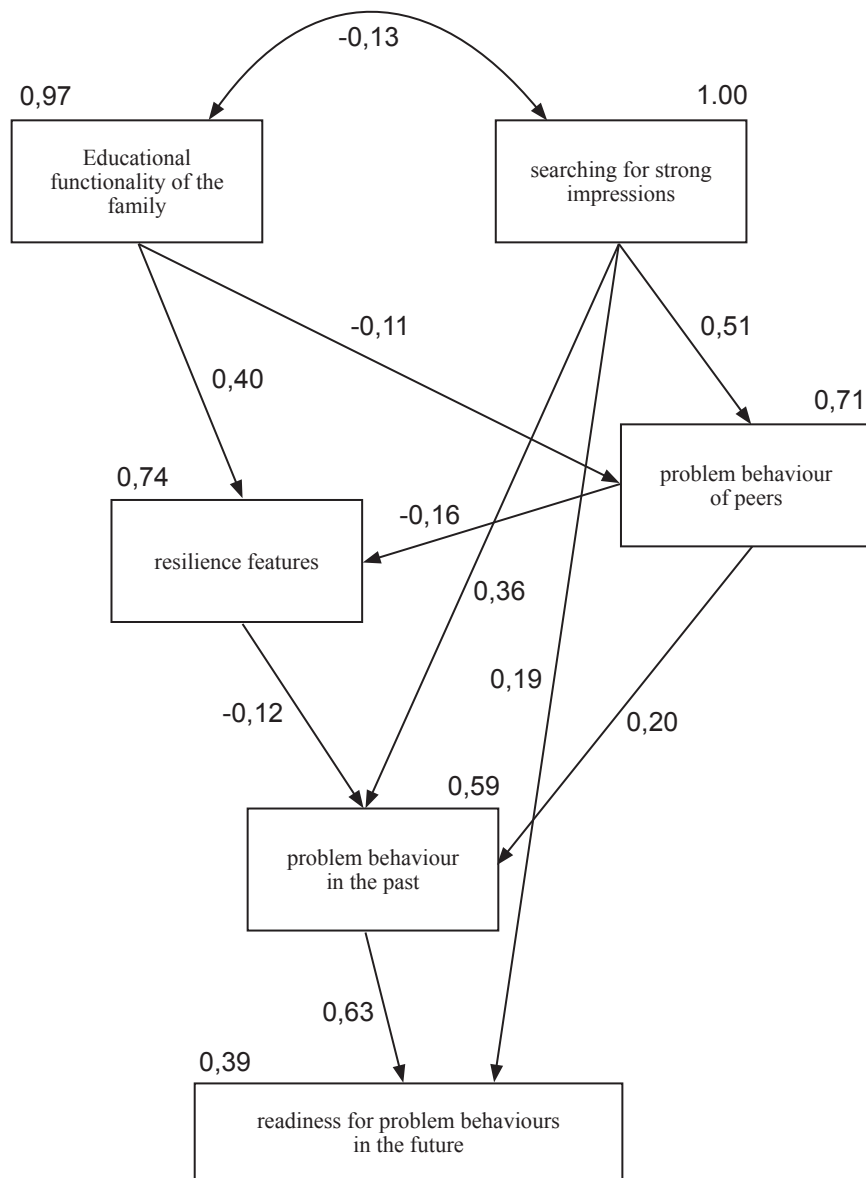


Figure 1. Quality of family upbringing in the path model explaining professional burnout. Source: Authors' own study.

The second study was carried out by XYZ. It pertained to the relations between quality of family upbringing and resilience-trait and other individual resources (sense of coherence) and social resources (social support and professional resources) in the context of professional adaptation of adult persons. The variable explained with the path model was professional burnout. The sample consisted of 656 Polish persons selected with the use of snowball sampling (age: from 20 to 63, mean = 38.40; gender: women 59%; type of work: with direct contact with people 54% and work with indirect contact with people 46%). The measure of variables included: (1) *Quality of Upbringing in Generative Family – Retrospective Measure*, *QFU-RM-12*; Cronbach's $\alpha = .90$); (2) *Personal Resilience Measure*, *PRM-17* (measure individual capability



Goodness indicators of model fit: chi-square = 23,96; df = 5; $p < 0,001$; GFI = 0,99; AGFI = 0,94; CFI = 0,94; RMSEA = 0,075

Figure 2. Quality of family upbringing in the path model explaining young persons' propensity to problem behaviours. Source: Authors' own study.

of positive adaptation (one-dimension scale – seventeen items divided between three very strongly correlated sub-scales – positive self-concept, self-control, and social competence; Cronbach's $\alpha = .94$); (3) *Sense of Coherence Measure, SOCM-9* (a one-dimension scale including nine items from the original *SOC-29* three sub-scales, most strongly correlated with the one secondary factor; Cronbach's $\alpha = .79$); (4) *Job Stress Scale, JSS-7* (seven items measuring exposure to difficult situations at work; Cronbach's $\alpha = .74$); (5) *Work Resources Scale, WRS-8* (eight items measuring the opportunity to achieve gratification of needs in the workplace; Cronbach's $\alpha = .84$), (6) *Support in the Workplace Scale, SWS-4* (four items measuring availability and satisfaction with support from co-workers and supervisors; Cronbach's $\alpha = .83$) and (7) *Professional Burnout Scale, PBS-10* – ten items measuring the correlated symptoms of emotional exhaustion and loss of autonomy; Cronbach's $\alpha = .88$). All the tools were developed by the author of the study. Their uniformity has been confirmed as well as their reliability (Cronbach's $\alpha > .70$). The study demonstrated satisfactory fit of the path model presented in the figure 2 (RMSEA= .071). It may be assumed that quality of family upbringing increases individual capability of positive adaptation and the resulting capability of generating other individual and social resources which allows one to effectively cope with workload and, consequently, protects from professional burnout. What we can see, therefore, are long-term results of upbringing in families of high upbringing functionality.

Both the analyses presented above may be burdened with certain problems. The samples were not random. The analyses were conducted with a set of research tools developed by the author, without the use of available tools of confirmed accuracy and reliability. The plan of the study was not longitudinal, which can heighten the indexes of the fit of the tested model. Even so the results are useful in the assessment of the accuracy of the scale for retrospective evaluation of the quality of family upbringing, because in both the analyses a similar scheme of dependence between variables has been demonstrated – the relatively high interrelation of quality of family upbringing with the capability of the research subjects to positively adapt (resilience-trait) and, with the mediation of this feature, with various results (in the behaviour of adolescents and professional adaptation of adults).

Conclusion

The presented research tool is short. It may be its significant advantage, when sets of numerous variables are the subject of the study. The tool is sufficiently reliable. Its susceptibility to social acceptance has not been confirmed. It is one-dimensional, even though it integrates two aspects of the influence of the family on the child – the

qualities of the family system and the quality of the intentional influence of parenting. The one-dimensionality facilitates interpretation of results – it makes it possible to generally evaluate the upbringing functionality of a family without becoming absorbed in the particular aspects of family life. The indexes of fit of the empirical data to the assumed single-factor tool are acceptable (they can be improved with minor modifications). The problem with the scale is the significant variation from normal distribution.

The studies make it possible to acknowledge that the presented scale measures the qualities of the family of source significance against the development of individual capability of positive adaptation of children and youth, which are directly connected with functioning in late adolescence and adulthood. The tool may, therefore, be practical in studies on resilience and positive development.

References:

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In: R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11–34). Washington: American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/13948-002>.
- Becvar, D. S. (2013). Facilitating family resilience in clinical practice. In: D. S. Becvar (Ed.), *Handbook of family resilience* (pp. 51–64). New York: Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4614-3917-2_4.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Black, K., & Lobo, M. (2008). A conceptual review of family resilience factors. *Journal of Family Nursing*, 14(1), 33–55.
- Freire, P. (1987). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127–136.
- Gordon, T. (2000). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Hawley, D. R., DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, 35, 283–298. DOI: 10.1111/j.1545-5300.1996.00283.x.
- Henry, C. S., Sheffield Morris, A., & Harrist, A. W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, 64(1), 22–43.
- Hoyle, R. H., Stephenson, M. T., Palmgreen, P., Lorch, E. P., & Donohew, R. L. (2002). Reliability and validity of a brief measure of sensation seeking. *Personality and individual differences*, 32(3), 401–414.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In: M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptation* (pp. 179–224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kwiatkowski, P. (2016). Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży [Family resilience as a source of positive adaptation among young]. *Wychowanie w Rodzinie [Family Upbringing]*, 13 (1), 311–343. DOI: 10.23734/wwr20161.311.343

- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Masten, A. S., Monn, A. R. (2015). Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training. *Family Relations*, 64(1), 5-21.
- Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth from infancy to adolescence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.
- Olson, D. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80.
- Parent, J., Garai, E., Forehand, R., Roland, E., Potts, J., Haker, K., Champion, J., & Compas, B. E. (2010). Parent mindfulness and child outcome: The roles of parent depressive symptoms and parenting. *Mindfulness*, 1(4), 254-264.
- Parent, J., McKee, L. G., Anton, M., Gonzalez, M., Jones, D. J., & Forehand, R. (2016). Mindfulness in parenting and coparenting. *Mindfulness*, 7(2), 504-513.
- Patrick, C. J., Fowles, D. C., & Krueger, R. F. (2009). Triarchic conceptualization of psychopathy: developmental origins of disinhibition, boldness, and meanness. *Development and psychopathology*, 21(3), 913-938. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954579409000492>.
- Patterson, J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19(3), 1-13.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: S. Weintraub (Ed.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1995). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. *South African Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 75-88.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Wahler, R. G., Rowinski, K. S., & Williams, K. L. (2008). Mindful parenting: An inductive search process. In: L. A. Greco, S. C. Hayes (Eds.), *Acceptance and mindfulness treatment for children and adolescents* (pp. 217-235). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13, 313-324. DOI: [10.1080/17405629.2016.1154035](https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035)
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Williams, K. L., & Wahler, R. G. (2010). Are mindful parents more authoritative and less authoritarian? An analysis of clinic-referred mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 230-235.
- Zuckerman, M. (1971). Dimensions of sensation seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(1), 45-52. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0030478>.

APPENDIX

Quality of Family Upbringing – Retrospective Measure (QFU-RM)

What has your family been like over the past few years?
Rate the extent to which the following sentences are true about your family. Mark your answers on the given numerical scales from 1 to 4.

1=definitely not true 4=definitely true (Answers 2 and 3 are less definite)

1. My family was able to quickly organise itself in response to arising difficulties.	1 - 2 - 3 - 4
2. My parents would teach me to settle my affairs with others.	1 - 2 - 3 - 4
3. In my family there were clear rules which everyone tried to abide by.	1 - 2 - 3 - 4
4. In my family I was encouraged to say what I thought about family issues.	1 - 2 - 3 - 4
5. There was a friendly and calm atmosphere in my family.	1 - 2 - 3 - 4
6. In my family there was at least one adult person from whom I could always receive help in difficult situations.	1 - 2 - 3 - 4
7. In my family there was someone who was able to make others feel better or to release tension.	1 - 2 - 3 - 4
8. Adult persons in my family had the time and the skills to successfully help me in my school work.	1 - 2 - 3 - 4
9. In my family there were traditions consisting in doing things together.	1 - 2 - 3 - 4
10. In my family, my parents and I shared a common interest in similar forms of spending leisure time.	1 - 2 - 3 - 4
11. There was a powerful sense of community and unity in my family.	1 - 2 - 3 - 4
12. Both the parents in my family were strongly dedicated to raising me and taking care of me.	1 - 2 - 3 - 4

Instruction for researchers: We calculate the overall score as the sum of the answers marked in all questions. Claims 2, 4, 6, 8, 10, 12 are about positive parenting practices (so-called authoritative parenting). Claims 1, 3, 5, 7, 9, 11 describe the adaptability of the family system (in essence, it is about family resilience). The educational functionality of a generational family consists of both diagnosed factors: adaptive capacity (family resilience) and authoritative parenting (quality of parenting practices). One can modify the initial instruction depending on what period of family upbringing one intends to study, by circling the time frame of interest to the researcher (for example, adults to ask what the family was like when the subject went to school or when the subjects were between 15 and 18 years old). Such modifications do not affect the structure of the tool, so depending on the purpose of the study, we can adapt the content of the instructions - preserving the sense of the study.
The survey tool has been made available under a CC-BY-SA 4.0 license.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 2.08.2022 r. – przyjęty: 1.09.2022 r.

Ewa HUMENIUK*
Zbigniew TARKOWSKI**
Jolanta GÓRAL-PÓLROLA***

Emotional intelligence of parents and their reaction to a child's speech disfluency

Inteligencja emocjonalna rodziców a ich reakcje na nie płynność mówienia dziecka

Abstract

Introduction. The reactions of the father and the mother to a child's speech disfluency are likely to differ. The question also arises as to what factors form their reactions.

Aim. The aim of the study was the comparison of the mothers' and the fathers' reactions to a child's speech impediment, the assessment of emotional intelligence presented by the pa-

* **e-mail:** ewa.humeniuk@umlub.pl

Katedra i Zakład Psychologii, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Chodźki 7, 20-093 Lublin, Polska
Chair and Department of Psychology, Medical University of Lublin, Chodźki 7, 20-093 Lublin, Poland

ORCID: 0000-0002-4172-0712

** **e-mail:** zbigniew.tarkowski@umlub.pl

Katedra i Zakład Psychologii, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Chodźki 7, 20-093 Lublin, Polska

Chair and Department of Psychology, Medical University of Lublin, Chodźki 7, 20-093 Lublin, Poland

ORCID: 0000-0003-4970-8512

*** **e-mail:** jgp@stsw.edu.pl

Staropolska Szkoła Nauk Stosowanych w Kielcach, Ponurego Piwnika 49, 25-666 Kielce, Polska

Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Ponurego Piwnika 49, 25-666 Kielce Poland

ORCID: 0000-0002-9696-9945

rents of children who stutter, as well as establishing the relationship between the emotional intelligence of the parents and their reaction to a child's speech impediment.

Material and method. The research involved 30 mothers and 30 fathers of 3-6-year-old stutterers (comprising 22 boys and 8 girls).

Results. Reactions of the mothers and fathers to a child's speech disfluency are similar, whereas the intensity of emotional reactions towards sons was statistically significantly higher ($p < 0.05$) in the mothers than in the fathers. Both the overall level of emotional intelligence and the levels for individual scales were statistically significantly higher in the mothers ($p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$). A positive relationship of medium strength was found between the capacity for empathy and the cognitive scale as well as between the ability to control their own emotions and the behavioural scale in the mothers. In the fathers researched in this study, a positive relationship of medium strength between the ability to empathize and the emotional scale was observed.

Conclusion. The level of emotional intelligence appears to be a factor which shapes parents' reactions to children's speech disfluency.

Keywords: stuttering, children, parents, emotional intelligence.

Abstrakt

Wprowadzenie. Reakcje na nie płynność mówienia dziecka występujące u matki i ojca są prawdopodobnie zróżnicowane. Ponadto pojawia się pytanie: Jakże czynniki je kształtują?

Cel. Celem badania było porównanie reakcji matek i ojców na nie płynność mówienia dziecka, ocena inteligencji emocjonalnej rodziców jaskających się dzieci oraz ustalenie związku między inteligencją emocjonalną rodziców a ich reakcjami na nie płynność mówienia dziecka.

Materiał i metoda. W badaniu wzięło udział trzydzieści matek i trzydziestu ojców jaskających się dzieci w wieku 3-6 lat (w tym dwudziestu dwóch chłopców i ośmiu dziewczynek).

Wyniki. Reakcje matek i ojców na nie płynność mowy dziecka są podobne, natomiast nasilenie reakcji emocjonalnych wobec synów było istotnie statystycznie wyższe ($p < 0,05$) u matek niż u ojców. Zarówno ogólny poziom inteligencji emocjonalnej, jak i poziomy dla poszczególnych skal były istotnie statystycznie wyższe u matek. Stwierdzono pozytywny związek o średniej sile pomiędzy zdolnością do empatii a skalą poznawczą oraz pomiędzy zdolnością do kontrolowania własnych emocji a skalą behawioralną matek. U ojców zaobserwowano pozytywny związek o średniej sile między zdolnością do empatii a skalą emocjonalną.

Wnioski. Poziom inteligencji emocjonalnej wydaje się być czynnikiem kształtującym reakcje rodziców na nie płynność mówienia u dzieci.

Słowa kluczowe: jaskanie, dzieci, rodzice, inteligencja emocjonalna.

Introduction

Stuttering most often begins and develops at preschool age (Ambrose, Yairi, 1999; Tarkowski, Humeniuk, & Dunaj, 2012). Zbigniew Tarkowski (2018) proposed the following formula:

$$ES = D + R$$

where:

ES – early childhood stuttering;

D – speech disfluency;

R – reaction to the speech disfluency.

Speech disfluency can be either normal or pathological, and reactions to it, individual, or societal. The former reactions are those of the child to his own disfluency of speech, and the latter refer to the reactions of those in his social environment. Individual and societal responses can be classified as cognitive, emotional, and behavioural.

Parents have varying reactions to the speech disfluency of a small child. They are not sure whether this is a normal occurrence or a sign of pathology. They might therefore make light of the speech disfluency, consider it a display of childish babble, or treat it as actual stuttering. Most often they wait for it to go away on its own, without need for therapeutic intervention. When it subsides, they hope it will never come back. When it does, however, return, they are confused, worried, irritated, or continue to live in the hope that the speech disfluency will disappear of its own accord. Generally, they do not punish it, but they may give various signs of dissatisfaction. They try to correct the child when he does not speak fluently. But they are not sure whether they are proceeding correctly, since the stuttering persists. They usually delay visiting a specialist, who is, most often, firstly the family doctor rather than a speech pathologist (Langevin et al., 2010; Millard, Davis, 2016; Plexico, Burrus, 2012).

The reactions of the father and mother to a child's speech disfluency are likely to differ. The question also arises as to what factors form their reactions. It can be assumed that they are determined by factors external to the family: economic conditions, level of health care, societal stereotypes of those who stutter, and what support they might receive in their difficult situation (Alyanak et al., 2013). Parents' reactions to stuttering are also determined by internal factors such as their own personality traits, their level of emotional intelligence, and their methods for coping with stress.

Against the backdrop of a child's disfluency of speech, conflicts may arise between the parents. A conflict can come up when one of the parents (more often the mother) maintains that the child stutters, while the other parent takes the opposite opinion. There can also be an emotional conflict when the parents differ significantly in the expression and strength of their emotions. A behavioural conflict might also become apparent, where the mother intervenes when the child speaks with disfluency and the father is against doing so, or vice versa.

The question arises of whether, when, and to what degree, disfluency of speech is a stressor and having a child with speech disfluency constitutes a stressful situation for parents (Plexico, Burrus, 2012). It has been observed that disfluency, in itself, can be a type of stressor for listeners (Abali et al., 2005; Guntupalli et al., 2007). It has been shown that listening to people who stutter causes emotional agitation, observed in the form of increased skin conductance and a drop in heart rate. According to those studied, anxiety was their dominant emotion while listening to a person who stutters. Greater changes in skin conductance were found when the disfluency was increased (Guntupalli et al., 2007).

There is no doubt that caring for a child with a stutter exposes parents to many burdens, but they are not all affected in the same way. Their quality of coping with permanent stress and its consequences plays a key role here. Some parents deal well with tension, while for others it is associated with health and adaptation problems. Also, taking into consideration information on the effect that the parents' psychological state has on the child, it can be assumed that an analysis of this interdependence is justified (Kelman, Nicholas, 2008).

It is a popular concept to regard a disease or disorder as a stressful situation, and parents' behaviour associated with the illness and treatment of a child as coping behaviours which affect the whole family. Parents generally find it hard to come to terms with the idea that their child is not fully proficient. Arie Rimmerman and Varda Stanger (1992) have demonstrated that having a child with an illness, disorder, or dysfunction can bring about in parents' feelings of loss, low self-esteem, and a sense of immutability. Characteristic reactions also include: not admitting the fact of the disorder; belief in the possibility of recovery; seeking help from various persons; grief and feelings of guilt. Regret, anger, feelings of helplessness, rebellion, and aggression also appear. A person experiencing such emotions may not be able to form warm and loving relationships. The mother or father begins to run out of resilience, patience, tolerance, and understanding (Beilby, 2014; Sanders, Mazzuchelli, 2013).

Parents' individual characteristics, including emotional intelligence, play a decisive role in coping with a child's disorder. In the opinion of Peter Salovey and John D. Mayer (1997), emotional intelligence consists of the following skill set: a) accurate perception of one's own emotions and those of others; b) using them constructively in thought and action; c) understanding emotions and emotional signals; d) managing emotions in such a way that they do not hinder one's ability to function, but promote adaptation and development (Mayer, Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Emotional intelligence is also the ability to verbally describe emotions and to mimic or pantomime expressions using common cultural expressions. The emotionally intelligent person is aware of the emotions he is

experiencing and understands what he feels, and is also able to enter empathetically into the emotional experiences of others. He is able to draw specific knowledge from the emotions he observes in himself and in others (Fiori et al., 2014). He is also able to evoke within himself emotions conducive to achieving the goals he pursues and to silence ones that are detrimental to this. He is acquainted with cultural rules and emotional norms. Research on emotional intelligence shows, among other things, that it helps to maintain, or regain, feelings of well-being (Baudry et al., 2018). For example, it is easier for people with high emotional intelligence to induce a positive mood, and in the situation of a bad mood induced for experimental purposes, it improves more quickly. It should therefore be assumed that the case will be the same for real-life events: emotionally intelligent people will be more influenced by positive events, and less (and for a shorter time) by negative ones (Goleman, 1997).

The literature on the subject includes research reports on the relationship between emotional intelligence and various determinants of the effectiveness of an individual's functioning in various areas of life. It has been confirmed that highly emotionally intelligent people experience greater satisfaction with life (Austin et al., 2005), have better-developed social skills (Schulte et al., 2004), and have better relationships with others (Austin et al., 2005; Gannon, Ranzijn, 2005; Spence, Oades, & Caputi, 2004). Emotionally intelligent people not only cope well with the difficulties of life but also provide support for other family members and cope better with raising children (Berqueza, Kelmana, 2018).

Since contemporary therapies for children who stutter (Kelman, Nicholas, 2008; Langevin, Packman, & Onslow, 2010) involve parents to a great extent and attach importance to the influence of their emotions and behaviour on both the development of the disorder and its treatment, it seems important to search for factors that modify this influence.

Purpose

The aims of the study were:

- assessment of the emotional intelligence of parents of children who stutter;
- comparison of the reactions of mothers with those of fathers to a child's speech impediment;
- establishing the relationship between the emotional intelligence of parents and their reaction to a child's speech impediment.

Subjects

Participating in the study were 23 mothers aged from 28 to 39 years old ($M = 32.25$; $SD = 3.04$) and 23 fathers aged from 30 to 44 years old ($M = 35.39$; $SD = 3.29$). More than half of the mothers had higher education (52.18%) and 21.73% had secondary education. Among the fathers, 39.14% had higher education and 30.43%, secondary. The parents being researched had preschool-age children with stutters (in Poland, preschool age is from three to six years old); 17 boys and six girls. The age of boys who stuttered ranged from 4.2 to 6.0 ($M = 4.7$; $SD = 0.9$), and the age of girls who stuttered was from 3.0 to 5.9 ($M = 5.81$; $SD = 1.02$).

The respondents were recruited through personal contacts and through collaboration with regional aid and therapy centres in south-eastern Poland. The study was given approval by the Bioethics Commission, and each of the parent-respondents gave his or her informed written consent to the study.

This study is part of a larger project entitled “Stuttering in preschool age,” which examines the characteristics of speech disfluency of preschool age children, the reactions of their parents and teachers to disfluency (also depending on the characteristics of the disfluency), and determinants of parents’ reactions to the child’s disfluency (their personality traits, emotional intelligence, and stress management).

Measures

Reaction to Speech Disfluency Scale (RSDS)

This scale was constructed on the basis of already-existing literature on parents’ reactions to a child’s speech disfluency as well as of the therapeutic experience of the authors of the present study. Individual and social responses to speech disfluency can be grouped into both cognitive and emotional responses, as well as by behaviour when disfluency appears.

Cognitive-level reactions include such parameters as the concept of the nature of the child’s speech disfluency (causes, degree of severity, possibility of spontaneous resolution), but also the determination as to whether it is normal or pathological, and how it compares against the child’s peers.

Emotional reactions reveal feelings and physical conditions which accompany listening to disfluent speech: anger, increased tension, guilt, regret, anxiety, embarrassment, irritation, physiological changes, and stress.

Behavioural reactions are revealed in specific verbal and non-verbal behaviours towards a child who stutters, such as over-careful listening to the child’s enunciation, calling attention to the disfluency, correcting manifestations of the disfluency, slo-

wing the speed at which the child speaks, giving signs of impatience, disorientation in behaviour, avoiding eye contact, finishing a disfluent sentence (for the child), and speaking for the child.

The cognitive, behavioural, and emotional reactions listed above together constitute a syndrome of responses to speech disfluency which forms the matrix of this instrument. The Reaction to Speech Disfluency Scale is composed of 30 statements, proportionately grouped into three subscales. At the end of the scale, there is one additional statement (number 31) for assessing the child's overall speech deficiency (mild, average, considerable, deep). The raw results were converted to Sten scores. The reliability of the scale is 0.74 Cronbach α , and the standard error of measurement is 0.02 (Tarkowski, 2010).

We have published the complete Reaction to Speech Disfluency Scale in a previous article (Humeniuk, Tarkowski, 2015).

Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ)

Emotional intelligence was determined using the Emotional Intelligence Questionnaire (EIQ) by Aleksandra Jaworowska and Anna Matczak (2001), based on the concept of emotional intelligence developed by P. Salovey and J. Mayer (1997). This questionnaire makes it possible to calculate the results of four scales as well as an overall result. The overall score (which is the sum of the points obtained in the individual scales) measures the overall level of emotional intelligence, by which a person uses his own emotions in solving problems. The scales comprising the EIQ measure the more specific aptitudes forming emotional intelligence. These are ACC—accepting, expressing, and using emotions through actions; EMP—empathy, i.e., understanding and identifying the emotions of others; CON—control, including cognitive, over one's own emotions; and UND—understanding and being aware of one's own emotions. The results are given as Sten scores, with a score of 1-3 seen as low, 4-6 as average, and 7-10 as high.

Results

The results of research with both tools were presented using arithmetic means, which were then compared between groups (mothers/fathers) using the Student's t-test for independent trials. The level of statistical significance was $p < 0.05$. The parents' Emotional Intelligence Questionnaire results were then correlated with their results on the Reaction to Speech Disfluency Scale. The correlation was verified by using the Pearson "r" linear correlation coefficient.

Table 1

Comparison of average results obtained by mothers and by fathers in the EIQ.

EIQ Scale	Mothers		Fathers		t	p
	M	SD	M	SD		
ACC	5.9	1.5	4.2	1.8	3.479	<0.001
EMP	5.2	1.2	4.1	1.4	2.860	<0.01
CON	6.0	1.6	5.2	1.4	1.804	NS
UND	5.5	0.9	4.8	1.2	2.238	<0.05
Overall Result	6.3	1.6	5.2	1.7	2.259	<0.05

Source: Authors' own study.

The result for the overall level of emotional intelligence among mothers is in the high-result range, and in the individual scales, the upper limit of average. In terms of the overall level of emotional intelligence, the fathers obtained average results, and in the individual scales the results are at the lower limit of average results.

In the research group of parents of children who stutter, both the overall level of emotional intelligence and the levels for individual scales were, statistically, significantly higher in mothers. Although mothers also had a better ability to control their emotions, this value did not have statistical significance. This indicates that parents consciously control their emotions to a similar degree (upper average). Parents of children who stutter are, therefore, characterized by a quite high level of an ability to control their emotions. They know what emotional states are conducive to, and which are not conducive to, effective action, and they are able to put this knowledge into practice.

Mothers of children who stutter have a decidedly higher ability to understand and be aware of their own emotions (UND), which probably causes them to also have a greater ability to accept, express, and use, their emotions in their actions (ACC). They are better able to describe their feelings and to show both positive and negative emotions. They also have a greater capacity for empathy, for understanding and recognizing the emotions of other people. Thanks to this ability, they can recognize what other people are going through, and also imagine the feelings their behaviour will bring about in others.

Table 2

Comparison of average results obtained by mothers and by fathers in the RSDS.

Scale	Mothers		Fathers		T	P
	M	SD	M	SD		
Children						
Cognitive	12.62	2.27	12.30	2.33	0.83	NS
Behavioural	10.59	5.19	10.43	4.56	0.19	NS
Emotional	8.49	5.10	7.62	4.0	1.12	NS
Comprehensive	31.70	10.78	30.35	10.13	0.81	NS
Boys						
Cognitive	12.92	2.17	12.23	2.29	1.53	NS
Behavioural	10.42	5.83	9.69	4.20	0.71	NS
Emotional	8.96	5.33	6.88	3.27	2.32	<0.05
Comprehensive	32.31	11.60	28.81	7.65	1.76	NS
Girls						
Cognitive	11.91	2.43	12.45	2.54	0.68	NS
Behavioural	11.00	3.46	12.18	5.10	0.84	NS
Emotional	7.36	4.54	10.36	2.12	1.29	NS
Comprehensive	30.27	8.88	34.00	10.83	1.17	NS

Note: NS - the difference between the averages was not statistically significant.

Source: Authors' own study.

Analysis of the reaction profile of parents to a child's speech disfluency indicates the highest intensity of reactions being on the cognitive level. Parents are strongly convinced that their child stutters, they see it as a serious problem, but hope that it will go away on its own and therefore believe that it is as yet too early for a specialist. Reactions such as correcting, impatience, or finishing the child's sentences for him can be observed in the behaviour of parents of a child who does not speak fluently. The least reaction to a child's speech disfluency among the parents studied was on the emotional level; reactions such as anger, tension, shame, guilt, anxiety, or embarrassment. It is, however, worth noting that the reactions of the parents depended on the sex of the child with the speech disfluency. There was a greater intensity of cognitive, emotional, and behavioural reactions of mothers in relation to sons with disfluent

speech; and for fathers in relation to their daughters. However, this was a statistically insignificant tendency. Only the intensity of emotional reactions towards sons was statistically significantly higher ($p < 0.05$) in mothers than in fathers.

Table 3

Values of the correlation coefficient for emotional intelligence level and the reaction of parents to a child's speech disfluency.

	Cognitive Scale	Behavioural Scale	Emotional Scale	Comprehensive Scale
ACC	-0.09	-0.21	-0.03	-0.13
EMP	0.47*	0.08	0.32	0.26
CON	-0.29	-0.63*	-0.33	-0.50*
UND	-0.33	-0.27	-0.21	-0.28
Overall Result	0.00	-0.30	-0.04	-0.16

Note: *medium strength correlation, **strong correlation.

Source: Authors' own study.

In the mothers researched in this study, a positive relationship of medium strength was found between the capacity for empathy and the cognitive scale. This means that the greater their ability to understand and recognize emotions, the greater the intensity of cognitive reactions will be in mothers of children who stutter. In addition, a negative relationship was found between the ability to control their own emotions and the behavioural scale, which means that the greater the ability of mothers to control their own emotions, the more seldom reactions such as correcting, impatience, and finishing sentences are to be seen in relation to a child who stutters.

Discussion

The most frequent emotional reaction to the illness or disability of a child is anxiety. This becomes a barrier to communication in contacts with children, and can also change previous attitudes of parents. It has been shown that anxiety can last for many years. Helping parents to overcome it improves their relationship with their child, ensures better psychosocial functioning, and also facilitates therapy for the child. Such correlations are found more often in mothers than in fathers (Best et al., 2001; Willingham et al., 2008).

The question arises as to what are the most characteristic reactions of parents of children who stutter. Research shows that from among 77 parents who answered the question of how their child's stuttering affected them, 70 (90%) stated that it had a negative effect on them. Only seven (9.1%) of the parents did not observe this effect. The level of disfluency of the children of this group of parents ranged from mild to moderate (Langevin et al., 2010). A study by Kerianne Druker et al. (2019) shows that parents experience feelings of anxiety, guilt, frustration, sadness, stress, and exhaustion. They also feel a lack of control and insecurity as to how to deal with the disorder.

In our own research, it was observed that the reactions of parents are the most intense on the cognitive level. Parents perceive that their child has a serious problem. This results in a constant focus on the way the child speaks. This observation is confirmed by a study by Nan Bernstein Ratner and Stacy Silverman (2000) in which it was shown that parents of children with speech disfluency are able to, much more precisely, predict how their child will speak in various situations. Parents of children who speak fluently were shown to have decidedly less accuracy in this respect.

Such a strong focus on the way the child speaks can cause such behaviours as helping the child, finishing his statements for him, correcting, reminding him to speak slowly (Einarsdóttir, Ingham, 2009). Osman Abali et al. (2005), who assessed attitudes towards children in the initial stages of stuttering, report that more than half of parents (54.5%) punish and reprimand their children when they speak disfluently. Parents communicating with a child who stutters behaved more conventionally, and had a negative attitude (Meyers, 1990). In a study by Marilyn Langevin et al. (2010), the behaviours appearing most often were: asking the child to speak more calmly, clearly, and slowly; asking him to take a deep breath and stop and think about what he wants to say. Behaviour much less frequently mentioned by parents was to devote extra time to the child in order to patiently, without helping, listen to what the child had to say. In the group of parents we researched, it was possible to observe such reactions to a child's stuttering as correcting him, becoming impatient, and finishing the child's sentences for him. The parents we studied felt negative emotions, such as anger, tension, shame, guilt, anxiety, and embarrassment, the least frequently. On the other hand, in the research of M. Langevin et al. (2010), the majority of parents (71.4%) noticed the appearance of negative emotions. They began to feel anxiety, uncertainty, frustration, annoyance, irritation, and impatience. They also had feelings of guilt that they had caused the stuttering to come about. When a child begins to stutter, they feel helplessness, despair, fear, and sadness. A comparison of families of children who stutter, to ones of children who speak fluently, shows that children who stutter live in families with a less favourable emotional atmosphere and with worse communication (Simić-Ruzić, Jovanović, 2008).

In the study, parents' reactions to a child's speech disfluency were associated with gender. Reactions at all levels were more intense among mothers. Although the resul-

ting differences were not statistically significant, a similar trend was observed regarding other health problems in children. Mothers reacted more emotionally and did not cope as well with stress. It is estimated that there is a 50% increase of risk of serious emotional consequences in mothers of children who are sick. Such problems were not observed in fathers (Emerson, Llewellyn 2008; Wade et al., 2010). In Susan C. Meyers' study (1990), children with a stutter had more positive relationships with their fathers. In a study by Sara Ashencaen Crabtree (2007) of Arab parents of children who stutter, fathers had greater feelings of shame and disappointment than did mothers, and the burden of support and therapy for the child fell upon the mother. In research by Margaret Moore and Michael Nystul (1979), fathers of children who stutter were more conventional, less tolerant, and suppressed the natural curiosity of the child. The mothers were similar to mothers of children who do not stutter. In research by Maram Al-Khaledi et al. (2009), it was mothers to a greater degree who supported their children and protected them from negative influences and reactions of others. Their research also showed that the reactions of parents of children who stutter are linked to their age and education. The younger age group (under 39 years old) as well as the group with the lowest level of education, had more intense negative reactions. A child's stuttering should always be assessed within the context of the family, in order to understand how the problem develops and manifests, and how it affects the members of the family. As early as 1946, Anderson wrote that there was a relationship between the behaviour within his peer group of a child who stutters and the behaviour and attitudes of his parents. It is the opinion of Gordon Blood (1999), that faulty attitudes of society and of parents are factors contributing to the development and continuation of stuttering. However, the influence of the parents is paramount (Biggart et al., 2007; Douglas, 2005). They should know how to recognize the child's needs, present a proper attitude, and cooperate with therapy (Simić-Ruzić, Jovanović, 2008). The results of therapy for a child who stutters depends to a significant degree on the attitude of the parents (Yaruss, Quesal, 2004). This fact is taken into account in many therapeutic programs which additionally provide parents with supplementary skills helping them to cope with the problem (Conture, 2001; Conture, Melnick, 1999; Kelman, Nicholas, 2008; Yaruss et al., 2006).

Because the reactions of parents to a child's speech disfluency play such an important role, it is necessary to seek out the factors that determine these reactions. In our study, it was established that emotional intelligence may be such a factor. Mothers have a higher level of emotional intelligence (overall, and in particular competencies). They are decidedly better than fathers at perceiving, understanding, and identifying their own emotions and those of others. The more empathetic mothers are, the more intense are their cognitive reactions. On the other hand, the better they control their emotions, the less frequent are reactions such as correcting, impatience, or finishing

the child's sentences for him, observable in relation to a stuttering child. Among the fathers researched, the intensity of emotional reactions (anger, stress, shame, guilt, anxiety, embarrassment) is lower, given the greater their ability to empathize.

Parents' ability to control their own emotions and their behaviour towards the child turns out to be a key factor in the success of the child's therapy and in the further prognosis of the development of the disorder (Druker et al., 2019; Sanders, Mazzucchelli, 2013). It is, therefore, necessary to take into account the diagnosis and potential training of parents' emotional intelligence before undertaking treatment programs.

References

- Abali, O., Beşikçi, H., Kinali, G., & Tüzün, U. D. (2005). Parental attitudes at the beginning of child's stuttering. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 15(1-2), 19-21.
- Al-Khaledi, M., Lincoln, M., McCabe, P., Packman, A., & Alshatti, T. (2009). The attitudes, knowledge and beliefs of Arab parents in Kuwait about stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 34(1), 44-59.
- Alyanak, B., Kılınçaslan, A., Harmancı, H. S., Demirkaya, S. K., Yurtbay, T., Vehid, H. E. (2013). Parental adjustment, parenting attitudes and emotional and behavioral problems in children with selective mutism. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(1), 9-15.
- Ambrose, N., Yairi, E. (1999). Normative disfluency data for early childhood stuttering. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42, 296-302.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Baudry, A. S., Grynberg, D., Dassonneville, C., Leloirain, S., & Christophe, V. (2018). Sub-dimensions of trait emotional intelligence and health: A critical and systematic review of the literature. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 206-222.
- Beilby, J. (2014). Psychosocial impact of living with a stuttering disorder: Knowing is not enough. *Seminars in Speech and Language*, 35(2), 132-143.
- Berqueza, A., Kelman, E. (2018). Methods in stuttering therapy for desensitizing parents of children who stutter. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27, 1124-1138.
- Best, M., Streisand, R., Catania, L., & Kazak, A. E. (2001). Parental distress during pediatric leukemia and posttraumatic stress symptoms (PTSS) after treatment ends. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(5), 299-307.
- Biggart, A., Cook, F. M., & Fry, J. (2007). The role of parents in stuttering treatment from a cognitive behavioural perspective. In: J. Au-Yeung, M. M. Leahy (Eds.), *Proceedings of the fifth World congress on fluency disorders* (pp. 368-375). Dublin: International Fluency Association.
- Blood, G. W. (1999, November 20). *The stigma of stuttering: Centuries of negative perceptions and stereotypes*. Paper presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association. San Francisco, CA.
- Couture, E. (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis and treatment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Couture, E. G., Melnick, K. S. (1999). Parent-child group approach to stuttering in preschool children. In: M. Onslow, A. Packman (Eds.), *The handbook of early stuttering intervention* (pp. 17-52). London: Singular.
- Crabtree, S. A. (2007). Maternal perceptions of care-giving of children with developmental disabilities in the United Arab Emirates. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 247-255.

- Douglas, J. (2005). Behavioural approaches to eating and sleeping problems in young children. In: P. Graham (Ed.), *Cognitive behaviour therapy for children and families* (pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Druker, K., Mazzucchelli, T., Hennessey, N., & Beilby, J. (2019). Parent perceptions of an integrated stuttering treatment and behavioural self-regulation program for early developmental stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 62, 105726.
- Einarsdóttir, J., Ingham, R. (2009). Accuracy of parent identification of stuttering occurrence. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(6), 847-863.
- Emerson, E., Llewellyn, G. (2008). The mental health of Australian mothers and fathers of young children at risk of disability. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 32(1), 53-99.
- Fiori, M., Antonietti, J. P., Mikolajczak, M., Luminet, O., Hansenne, M., & Rossier, J. (2014) What is the ability emotional intelligence test (MSCEIT) good for? An evaluation using item response theory. *PLoS ONE*, 9(6), e98827.
- Gannon, N., Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364.
- Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence*. Nowy Jork: Bantam Books.
- Guntupalli, V. K., Everhart, D. E., Kalinowski, J., Nanjundeswaran, C., & Saltuklaroglu, T. (2007). Emotional and physiological responses of fluent listeners while watching the speech of adults who stutter. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(2), 113-29.
- Humeniuk, E., Tarkowski, Z. (2015). Parents' reactions to children's stuttering and style of coping with stress. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 51-60.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej* [Emotional intelligence questionnaire]. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kelman, E., Nicholas, A. (2008). *Practical intervention for early childhood stammering: Palin PCI*. Milton Keynes: Speechmark.
- Langevin, M., Packman, A., & Onslow, M. (2010). Parent perceptions of the impact of stuttering on their preschoolers and themselves. *Journal of Communication Disorders*, 43(5), 407-423.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In: P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Meyers, S. C. (1990). Verbal behaviors of preschool stutterers and conversational partners: observing Observing reciprocal relationships. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 706-712.
- Millard, S. K., Davis, S. (2016). The Palin parent rating scales: Parents' perspectives of childhood stuttering and its impact. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 59, 950-963.
- Moore, M., Nystul, M. S. (1979). Parent-child attitudes and communication processes in families with stutterers and families with non-stutterers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 14(3), 173-180.
- Plexico, L., Burrus, E. (2012). Coping with a child who stutters: A phenomenological analysis. *Journal of Fluency Disorders*, 37, 275-288.
- Ratner, N. B., Silverman, S. (2000). Parental perceptions of children's communicative development at stuttering onset. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(5), 1252-63.
- Rimmerman, A., Stanger, V. (1992). Locus of control and utilization of social support among mothers of young children with physical disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 15, 39-47.

- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.
- Sanders, M. R., Mazzucchelli, T. G. (2013). The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(1), 1-17.
- Schulte, M., Ree, Z. M. J., & Carretta, Z. T. R. (2004). Emotional intelligence: Not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences*, 37, 1059-1068.
- Simić-Ruzić, B., Jovanović A. A. (2008). Family characteristics of stuttering children. *Srpski Arhiv za Celokupno Lekarstvo*, 136(11-12), 629-634.
- Spence, G., Oades, G. L., & Caputi P. (2004). Trait emotional intelligence and goal self-integration: important predictors of emotional well-being? *Personality and Individual Differences*, 37(3), 449-461.
- Tarkowski, Z. (2010). *Skala reakcji na niepłynność mówienia* [Reaction to speech Disfluency disfluency scale]. Lublin: Wydawnictwo Fundacji Orator.
- Tarkowski, Z. (2018). *A system approach to the psychosomatics of stuttering*. New York: Nova Science Publishers.
- Tarkowski, Z., Humeniuk, E., & Dunaj, J. (2012). *Stuttering in preschool age*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Wade, S. L., Walz, N. C., Cassidy, A., Taylor, H. G., Stancin, T., & Yeates, K. O. (2010). Caregiver functioning following early childhood TBI: Do moms and dads respond differently?. *NeuroRehabilitation*, 27(1), 63-72.
- Willingham, P. L., Johnson, A., Wetsel, A., Holtzer, K., & Walker, C. (2008). Decreasing psychological distress during the diagnosis and treatment of pediatric leukemia. *Journal of Pediatric Hematology/ Oncology Nursing*, 25(6), 323-30.
- Yaruss, J. S., Coleman, C., & Hammer, D. (2006). Treating preschool children who stutter: Description and preliminary evaluation of a family-focused treatment approach. *Language Speech Hearing Service School*, 37(2), 118-136.
- Yaruss, J. S., Quesal, R. (2004). Stuttering and the international classification of functioning, Disability/disability, and health: An update. *Journal of Communication Disorders*, 37, 35-52.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 15.08.2022 r. – przyjęty: 25.10.2022 r.

Danuta BORECKA-BIERNAT*

Parental modelling impact on young people's aggressive coping strategy in social conflict situations

Modelujący wpływ rodziców w kształtowaniu strategii agresywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego

Abstract

Aim. The aim of the research was to search for a family etiology of aggressive strategies for coping with a social conflict situation by adolescents, which are inherent in the aggressive model of their parents' responses to a social conflict situation.

Methods. Danuta Borecka-Biernat's Questionnaire on parents' strategies for coping with a social conflict situation (KSRwSK) and Borecka-Biernat's Questionnaire on studying strategies for coping with a social conflict situation by adolescents (KSMK) were applied in our research. Empirical studies were conducted in junior high schools. They covered 893 adolescents (468 girls and 425 boys) aged 13-15 years.

Results. The analysis of the research material showed that the mother and father are perceived as those who use an aggressive strategy in situations which hinder the achievement of goals and contribute to the modelling of a strategy of aggressive behaviour in children, which is used by them in a social conflict situation.

Keywords: adolescents, behaviour modelling, aggressive coping strategy, social conflict situation

Abstrakt

Cel. Cel badań stanowi poszukiwanie rodzinnej etiologii agresywnej strategii radzenia sobie dorastającej młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego tkwiącej w agresywnym wzorze reagowania rodziców na sytuację konfliktu społecznego.

* e-mail: danuta.borecka-biernat@uwr.edu.pl

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Psychology, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0003-1401-9821

Metody. W badaniach posłużono się Kwestionariuszem strategii radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego (KSRwSK) Danuty Boreckiej-Biernat i Kwestionariuszem do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego (KSMK) Boreckiej-Biernat. Badania empiryczne przeprowadzono w szkołach gimnazjalnych. Objęły one 893 adolescentów (468 dziewczynek i 425 chłopców) w wieku 13-15 lat. **Wyniki.** Analiza materiału badawczego wykazała, że matka oraz ojciec postrzegani są jako stosujący w sytuacjach utrudniających dążenie do celu strategię opartą na agresji i przyczyniają się do modelowania u dziewcząt i chłopców strategii polegającej na agresywnym zachowaniu, wykorzystywanej w sytuacji konfliktu społecznego.

Słowa kluczowe: dorastająca młodzież, modelowanie zachowania, strategia agresywnego radzenia sobie, sytuacja konfliktu społecznego

Young people in conflict situations at school, between peers and within families

A conflict situation involving another person has been recognised as one of the most fundamentally challenging social situations in anyone's life. Wherever there are interactions between people, there is a possibility of interpersonal conflict. It is an inevitable outcome of civilisation, since the goals and needs of individuals often collide with those of other individuals, and therefore, the occurrence of conflict among humans needs to be seen as natural (Freud in: Olearczyk, 2009). A significant proportion of conflicts between individuals or between an individual and a group result from contradictions, incompatibilities or discrepancies in views, attitudes, interests, and values, or motives, aspirations, expectations, desires, and goals that are pursued by the opposing parties (Balawajder, 2010; Shantz, 1987; Wojciszke, 2007). Many people associate conflict exclusively with direct physical and/or verbal aggression and animosity compounding the existing contradictions. This type of conflict is saturated with negative emotions and has a debilitating effect on the individual. In general, the destructive character of interpersonal conflicts is expressed through the interaction partners' use of various forms of open and disguised fighting, exacerbating the existing contradictions, giving rise to hostility and antagonism. It results in the individuals' inability or reduced ability to cooperate with each other and the perpetuation of dysfunctional relations with other people. It may lead to manipulation, misinformation, and the formation of negative attitudes towards each other.

Adults tend to underestimate how many difficult situations young people must face every day. For many young people, everyday life involves a variety of drama-inducing events and abounds in stimulating phenomena including elements of challenge, competition, conflict, and struggle. During adolescence, a young person is grounded in several environments: school, school grade peers, peer group, and family. The possibility of conflict can arise on any of these planes. Social contacts may

involve conflicts with teachers, quarrels with schoolmates and friends, and arguments with parents and other family members (Jaworski, 2000; Kobus, Reyes, 2000; Lohman, Jarvis 2000; Guskowska, Gorący, & Rychta-Siedlecka, 2001; Rostowska, 2001; Gawryś 2002; Smetana, Daddis, 2002; Różańska-Kowal, 2004; Jerzewska, 2006; Komendant, 2007; Woźniak-Krakowian, Wieczorek, 2009; Lachowska, 2010; Polak, 2010; Sikorski, 2010; Miłkowska, 2012; Gurba, 2020). This means that a young person, in making and implementing specific life plans, is exposed to conflict situations that are related to school, contacts with peers, and relationships within the family. Conflict played out on these three social levels is an integral part of a young person's life; it is prevalent and unavoidable.

School is not only a place where students learn in a systematic way and teachers' workplace but is a living environment encompassing a rich variety of human characters and an even richer web of events in which human emotions, sympathies and animosities, knowledge and experience, views and beliefs, stereotypes and prejudices emerge. Most teachers and students are aware that school nowadays is full of conflicts and disputes. Zofia Plewicka (1977), Monika Guskowska, Alicja Gorący, and Jolanta Rychta-Siedlecka (2001), Maria Gawryś (2002), Joanna Różańska-Kowal (2004), Bogdan Stańkowski (2009), Agata Woźniak-Krakowian, and Grażyna Wieczorek (2009), Dorota Domińska-Werbel (2010) and Krzysztof Polak (2010) studied school conflict situations that involved adolescent students. These included conflicts with teachers and peers at school. According to school conflict descriptions, 68% were fights with teachers (Plewicka, 1977). Students consider this type of conflict to be endemic in school life and describe it as 'age-old' or 'inter-generational' (Bielawska, 1995). The most controversial situations in student-teacher relationships involve issues related to school grades, tactless behaviour by teachers and the overbearing insistence and rigidity of the teacher's demands.

Conflicts are an inevitable element of any community, including in the classroom. A study by Dorota Bielawska (1995) showed that 28% of young respondents observed conflict situations between groups of students, while 34% had also seen conflicts between individuals. Similar descriptions of conflicts between peers accounted for 32% of the research material collected by Z. Plewicka (1977). The main reasons were teasing, ridiculing, false accusations, detraction, betrayal, indiscretion, competition for grades, competition for attention from peers of opposite sex, competition for group leadership, competition for power over peers, for the status of a class president, for prestige related to sports, or rude behaviour. Furthermore, in her observations of students' behaviour, she noted that conflicts between girls mainly arose in terms of rivalry related to appearance and physical attractiveness, the boys' attention, and academic performance. Conflicts between boys involved competition involving strength and physical performance, as well as sport results.

Conflicts are inherent in the functioning of any social group, and thus also in the family, as a community of persons particularly close to each other, where conflicts are an expression of opposing needs of individual family members. A family including an adolescent child stands at the threshold of major changes and conflicts. During adolescence, as the young person considers his or her life plans and is busily discovering his or her own self, misunderstandings and conflicts within the family usually intensify. According to Czesław Matusiewicz (1997), disagreements and conflicts with the mother and father occur in about 55-65% of primary and secondary school student populations, with boys being more prone to conflict than girls. 40% of family conflicts are of high intensity. Research by Brett Laursen (1990 in: Collins, Laursen, 1992) demonstrated that adolescents report an average of seven conflicts per day. The majority of these conflicts involve mothers, followed by conflicts with siblings, friends, romantic partners, fathers, and other peers and adults. Conflicts with family members stem from the young person's need to assert himself or herself. Young people tend to demonstrate their maturity by wearing specific outfits, often behaving nonchalantly, by smoking cigarettes, drinking alcohol, *etc.* Such individuals are then formed within a sphere of constant conflict between what they want and what their parents expect of them. Many of such conflicts emerge in everyday situations – due to differing views, tastes, *e.g.*, in matters related to clothing, music, television watching, computer use, schoolwork, the ways of spending pocket money, household chores, contacts with peers, leisure time, and the timing of outings (Garstka, 2011; Gurba, 2020; Filipczuk, 1987; Collins, 1990; Jaworski, 2000; Krzyśko, 1999; Lachowska, 2010; Łosiewicz, 2002; Montemayor, 1983; Riesch *et al.*, 2000; Rostowska, 2001; Smetana, Yau, Restrepo, & Braeges, 1991; Sikorski, 2010).

Another source of conflict between parents and adolescent children is the adolescent's need for independence, seeking autonomy, decision-making in matters related to them, determination of their own way in life (Jerzewska, 2006; Smetana, Daddis, 2002). The young person wishes to feel they are able to achieve important goals on their own, without adult interference. A strong need for autonomy results in conflict with the parents' desire to control their child's behaviour. There is a tension between an adolescent's increasing need for autonomy and parents' tendency to control and supervise the life and behaviour of their children, as they approach adulthood. There is a confrontation between two worlds of the young and independent self and the parent-controlled self.

Another cause of conflicts between parents and their adolescent children is an increasingly critical attitude adopted by young people and their critical assessment of family members' views or behaviours (Przybył, 2005; Trylińska-Tekielska, 2007). In the process of socialisation, young people confront their innate vision of the world with what is transmitted to them by the older generation and start to perceive some

incompatibilities. Young people disagree with their parents on many issues, they may challenge parental competences and decisions. Many of their parents' actions and statements annoy and irritate adolescents, which leads to tensions and conflict. Moreover, adolescence is a stage when people tend to discover new influences, new needs, and their value systems may change (Czerwińska-Jasiewicz, 2015). Therefore, the emergence of intergenerational conflict also stems from the distinctiveness of the value systems preferred by the adult world and by young people respectively (Gurba, 2020).

In general, we may assume that conflicts within the family are generated through the child-parent relationship and stem from the intense desire of adolescent girls and boys to achieve independence - not always properly construed - and from their changing attitude towards their parents, marked with criticism and a tendency to undermine parental authority.

The above considerations clearly indicate that a young person, making and implementing specific life plans, is exposed to situations of conflict that involve school, peers, and relationships within the family. For young people, conflict played out on these three social planes constitutes a daily, unavoidable, and natural situation.

Aggressive coping strategies in social conflict adopted by young people

Adolescence is a period in which young people experience different, often conflicting drives and need to cope with inconsistent social expectations expressed towards them. Their actions within complex circumstances are considered in a specific situational context as coping strategies used in ongoing difficult situations (Heszen-Niejodek, 2000; Wrześniewski, 1996). A strategy is how an individual reacts to any difficult situation, in response to changing conditions, in order to cope with a particular situation in a spontaneous, previously unplanned way. A strategy is thus a way of achieving a goal in a specific situation. The ability to cope with a social situation considered to be conflictual involves strategies of both destructive and constructive action (Balawajder, 2010; Borecka-Biernat, 2012; Deutsch, 2005; Donaldson, Prinstein, Danovsky, & Spirito, 2000; Frączek, 2003; Kłusek-Wojciszke, 2009; Krok, 2007; Kuśpit, 2015; Pisula, Sikora, 2008; Rostowska, 2001; Różańska-Kowal, 2004; Rubin, Pruitt, & Sung, 1994; Thomas, 1976). Destructive coping strategies in social conflict situations in the form of defensive behaviour are not aimed at resolving and overcoming the conflict situation, they do not lead to an agreement, instead escalating animosity, solely enabling the release of some of the unpleasant emotional tension felt by an individual. The goal that the individual originally pursued is replaced by another one - to feel good. Construc-

tive coping strategies, on the other hand, involve all kinds of behaviour that aims to actively influence the conflict situation, solve, and overcome it, and that are seen as adaptive. At their core, there is an effective focus on solving the problem. They include attempts to bring about change of action by making an effort to communicate with the partner in order to find a common solution to the contentious issue. They involve an assertive recognition of the goals and needs of other conflict participants, where nothing happens at the expense of the other party and no party's needs are overlooked (Kłusek-Wojciszke, 2009).

Human coping strategies are always analysed as grounded within a specific difficult situation. For adolescents, the school environment is particularly stressful, especially situations of conflict with teachers and schoolmates, with romantic partners, as well as quarrels with one or both parents, and other family members. It is therefore useful to pay attention to how adolescents deal with conflict situations that occur in school, with peers, or in the family home. Numerous studies and simple day-to-day observation suggest that adolescents have a considerable repertoire of coping strategies for difficult social situations, including social conflict situations. These include destructive and constructive strategies (Borecka-Biernat, 2006; Donaldson, Prinstein, Danovsky, & Spirito, 2000; Honess *et al.*, 1997; Frączek, 2003; Lachowska, 2010; Polak, 2010; Sikora, Pisula, 2002; Trylińska-Tekielska, 2007).

For young people, conflict situations that involve teachers and peers at school can cause strong, and rather negative, emotional arousal. Research results have demonstrated that adolescents use a variety of coping strategies to deal with school problems. Among the coping strategies reported by young people in the context of difficult school situations we can discern aggressive behaviours towards others (poking, pushing, kicking, calling names, ridiculing, mocking). Verbal aggression tends to be prevalent at school. Students may threaten to hit each other, call each other names, ridicule each other, argue. Crude verbal behaviour and inability to control emotions lead students to resolve their tensions through verbal attacks. The incidence of physical aggression is slightly lower. Fights between peers, aggressive games, bullying, forceful removal or destroying other people's property are typical scenes from the school life as experienced by children and adolescents. The data collected by Grażyna Poraj (2002), J. Różańska-Kowal (2004), A. Woźniak-Krakowian, and G. Wieczorek (2009), Grażyna Miłkowska (2012) demonstrate that school periods and breaks between them are situations particularly conducive to aggressive relieving of unpleasant experiences and stress. During school periods, the students' aggressive behaviour may consist of deliberately obstructing and disturbing teachers, *e.g.*, making noise using chairs, threatening, insulting, mocking the teacher, vulgar expressions, arrogant, rude answers, disregarding the teacher's instructions and comments, writing abusive content on the tables, drawing caricatures of teachers, destroying personal items left

on the teacher's desk, expressing bad opinions about the teacher to colleagues and parents. In situations of an increasing opposition between students and teachers, the conflict may become a rebellion manifested by buffoonery, inappropriate jokes, or open disputes in the classroom (McLaren, 1991).

During breaks between school periods, the vast majority of the student participants admitted to engaging in aggressive behaviour (Miłkowska-Olejniczak, 2005). When faced with conflicts, adolescents tend to spontaneously resort to the use of force, as they are not yet able to control their emotions sufficiently. Manifestations of physical aggression predominate (fights, poking, pushing, kicking), while common forms of verbal aggression are: insults, swearing, ridicule, and mockery. Particularly dangerous situations during breaks occur in isolated areas - in the changing room, in the school corridor, in the toilets - where students are least often supervised by a teacher. When asked about the reasons for aggression during breaks, students reported *e.g.*, settling scores and conflicts.

Conflicts in child-parent relationships are a common phenomenon during adolescence (Gurba, 2020; Jaworski, 2000). Adolescent children wish to liberate themselves from parental supervision, and through their behaviour, they demand more rights than previously. Young people resort to aggression when their sense of autonomy is under threat, which may involve restriction of freedom, orders, prohibitions, and pressures. The injunctions and restrictions imposed by parents result in expressions of anger, manifesting as arrogant replies, slamming doors, sometimes crying or direct aggression against objects (destroying objects, slamming a hand on the table, throwing objects that are close at hand) or against persons. Most often, adolescent children's aggression towards their parents manifests in speech, in ironic statements, ignoring commands and prohibitions, or in silence. In conflicts with parents, perceived as situations that threaten the child's sense of autonomy (restriction of freedom, orders, prohibitions), adolescents often show a lot of ruthlessness, aggression, brutality, indifference, and even cynicism.

The above research review focusing on the ways in which adolescents try to cope with social conflict situations demonstrates that some adolescents, when confronted with a dispute at school, in peer relationships or in the family home, tend to adopt a destructive strategy in the form of aggressive response to the conflict.

The pattern of aggressive coping adopted by parents when facing a difficulty

The formation of a particular habit of behaviour in the face of difficulties is impacted not only by what creates the conditions for the acquisition of experiences of action and their proper organisation, but also the patterns of responding to difficulties. The

family is an environment that creates natural conditions for learning how to respond to difficult situations. Through its systematic and long-lasting influence on the child, as the first place of socialisation, the family plays an extremely significant role in teaching the child patterns of social functioning. Many social behaviours and problem-solving are developed by the child through observation of parental behaviour. Daily interpersonal transactions between adult family members constitute the child's first model of social interaction. The parents' behaviour towards each other in various situations, especially during conflicts, is subject to careful observation and then modelling on the part of the child. By observing their parents, children learn how to resolve conflicts. The parents, being the first model of social behaviour, thus lay a foundation for the formation of basic models of social behaviour (Rostowska, 1993). We should also note that the pattern of behaviour provided by the parents - due to its early incidence and long-term exposure - makes the strongest impact on the child's consciousness and behaviour.

Maria Tyszkowa (1986) found that the main patterns of the child's response to difficulties can be discerned in the parents' behaviour in situations of emotional tension and in the parental attitude to the child's difficulties and failed actions. In addition, research by Teresa Rostowska (1997) confirmed the existence of a parent-child interdependence in terms of the most, and least, preferred ways for parents and children to cope with difficult situations. In the majority of the families that took part in the research, there was a complete or partial similarity in the ways of coping with difficult situations, and thus manifestation of intergenerational transmission.

The influence of parents presenting - mostly unconsciously - as role models is not always positive for the child. It is often undesirable; it interferes with the child's development and leads to the development of challenging behaviour. Numerous experiments involving modelling have focused on problems related to aggression (Wojciszke, 2007). The modelling process is significant in terms of aggression in children. Aggression inherent in the family environment is caused by the presence of an aggressive family member, especially if this person is perceived as competent, powerful, and agentic. Research has shown that most aggressive children come from families where one or both parents are aggressive. Undoubtedly, family patterns are the most impactful - aggressive children grow up within aggressive families. The child's main patterns of aggressive response to difficulties are found in the parents' behaviour in situations involving an element of threat to aspirations or achievement of goals (Bryłka, 2000; Cywińska, 2008). Most definitely, children who watch aggressive scenes involving their parents adopt an aggressive model of conflict resolution. Aggressive forms of behaviour in conflicts between children are derived from the ways in which family conflicts play out, which provide children

with a negative role model (Barlóg, 2001; Cywińska, 2005; Lewandowska, 2000; López, Olaizola, Ferrer, & Ochoa, 2006; Wolińska, 2000). In conflicted families, frequent brawls, unkind words, insulting each other, scenes of physical tackling, destroying or throwing objects and slamming doors are adopted by the child as his/her own, he/she applies them not only in his/her contacts with parents, siblings, but also in school, by behaving arrogantly towards teachers, aggressively in contacts with peers, by learning to solve conflicts by force, especially when it produces a favourable outcome (Aronson, Wilson, & Akert, 2012). Aggressive mothers and fathers are the undisputed cause of their children's aggressiveness, with children replicating the pattern of aggressive interactions (Rostowska, 1996). Children who watch aggressive scenes involving their parents are also bound to adopt an aggressive model of conflict resolution. We should note the fact revealed in the work by Rollin Glaser (1995), indicating that people who tend to attack in conflict, use open or disguised aggressive behaviour towards other people on a daily basis.

It should be noted that the effectiveness of modelling aggressive behaviour intensifies when parents use punishment as negative reinforcement (Domaradzka, 2002; Zimbardo, & Gerrig, 2012). Parents of aggressive children tend to use physical punishment in their parenting approach. Their children perceive them as aggressive, as for the child frequent punishment provides a model of aggressive behaviour (Aronson, Wilson, & Akert, 2012; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Dutkiewicz, 2003; Patterson, 1982; Rostowska, 1996; Wojciszke, 2007; Wolińska, 2000). Moreover, if the child is beaten by people they love, the child may start to believe that if something is important, if they care about something, they may use physical force (Piekarska, 1991; Straus, 1991). Physical violence is regarded by parents as a means of enforcing their own wishes and as a strategy for solving conflict situations (Ratzke, Sanders, Diepold, Krannich, & Cierpka, 1997). All conflicts are thus quickly and effectively resolved by means of corporal punishment. Children perceive their parents as successful in this regard, and are thus inclined to imitate their parents' aggressive behaviour. It follows that children learn aggressive behaviour by observing their parents' behaviour and its outcome. They develop a conviction that this actually constitutes an appropriate way to influence the behaviour of others, to solve interpersonal conflicts.

If children display such aggressive behaviour and it is rewarded, it can become entrenched and transformed into a habit of attacking. When the observed aggressive behaviour is shown to be effective and rewarding for the model (*i.e.*, the parent) and it seems to lead to the satisfaction of the model's needs, it is quite likely that the observer (the child) will imitate it, in the hope of experiencing similar gratification (Aronson, Wilson, & Akert, 2012; Ostrowska, 2008; Schaffer, 2006; Wojciszke, 2007). This means that when the child sees that the model receives specific rewards for his or her

aggressive behaviour - for example, the model gets what he or she wants, there are no (or few) consequences and there is no clear disapproval from the parents - this encourages the child to replicate similar behaviour. As a result, aggression is perpetuated as an effective way of behaving. The child, observing the reliable outcome of aggression, develops the belief that it constitutes a guaranteed way of obtaining some kind of gratification, of solving problems or an available means of achieving goals. The child may incorporate this belief into the context of social interactions, which is reflected in his, or her, own aggressive behaviour. At the same time, the observed aggression, when it leads to the desired goal, impacts the child's personality, generating the view that this is the way things work and that one is either a conqueror, with the conquest facilitated by aggression, or a victim. Therefore, the child forms not only habits of aggressive behaviour, but also beliefs whereby aggression is acceptable. This may trigger a natural process of learning aggression as a way of solving conflict situations and removing a state of frustration. Thus, the transmission of socially conditioned aggressive behaviour takes place when the child adopts aggressive forms of behaviour from within the family environment and considers them to be effective ways of solving problems, achieving goals, or dealing with conflict.

Based on the above, the family is the locus of social learning of ways to respond to difficult situations that contain an element of threat to the aspirations or the achievement of goals – *i.e.*, learning through modelling. Behaviour presented by a significant other, most often the parent, is more easily developed by the observing adolescent child, especially when the model is competent (or so perceived) in terms of that particular action, there is a system of reinforcements at the model's disposal and family members approve of the outcome. There are grounds to believe that an adolescent's aggressive coping strategy in social conflict situations is a learned form of behaviour stemming from observation and frequent contact with persons displaying such behaviour, *i.e.*, through influence of models, usually parents.

Research question and hypothesis

The present research aimed to answer the following research question:

- Is there, and if so, what is the relationship between the aggressive strategy used by adolescents in situations of social conflict and the presented model of aggressive coping strategies used by their parents (one or both) in such situations?

Thus formulated, the research question enables a following hypothesis, to be verified through an analysis of empirical data:

H1. The contact of adolescent children with the model of aggressive coping strategies presented by their parents (one or both) in social conflict situations promotes learning aggressive coping strategies in adolescent children.

Research method

Participants and Procedure

The research participants consisted of a group of 468 girls and 425 boys aged 13-15 years. A total of 893 people took part in the study. The respondents were students of the first, second, and third grades of junior high school. Schools were selected randomly, but not all the originally selected schools agreed to participate in the project, and additional schools were approached and included in this research. Research activities were mostly carried out during homeroom periods with the main class teacher. The research involved groups of students, participating on a voluntary basis. In written comments, students used pseudonyms or initials. Before the study, participants were given detailed instructions. Researchers presented tools for measuring individual variables, but did so in a general way, to avoid social desirability bias. Young people were provided with an opportunity to ask questions during research, in case they found some questions incomprehensible or ambiguous.

The primary factor in the selection of student participants was their age. The impact of age on the choice of coping strategies in social conflict situations was analysed in the group of 13- to 15-year-olds (within a sub-period of early adolescence). Adolescence is an important stage in everyone's life, it is considered to be a transition between childhood and adulthood. Adolescence is a period when adolescent's behaviour presents instability, a period characterised by conflict with the surrounding environment, with oneself, and often accompanied by a sense of being misunderstood (Obuchowska, 1996). It is also referred to as a period of tumultuous rebellion. Many biological, psychological, mental, motivational, and social changes take place at this time, often making it difficult for young people to adapt their behaviour to new situations, tasks, and social roles (Czerwińska-Jasiewicz, 2003). Due to the critical appraisal of the surrounding reality and increased formation of self-image, supremacy of the emotional sphere over other areas of mental life, as well as new forms of social contacts and directness in behaviour, adolescents aged 13-15 seem to be valid research subjects for studies focusing on the development of aggressive coping strategies in situations of strong emotional tension, such as social conflict.

Measures

In this research we used the following methods:

A questionnaire focusing on the coping strategies adopted by young people in social conflict situations (KSMS) Danuta Borecka-Biernat (2012) used to explore the coping strategies in social conflict situations presented by adolescents. The form includes descriptions of 33 social conflict situations. For each situation, the researchers provide four different kinds of behaviour used as responses to social conflict – the first one refers to aggressive coping (“A”), the second one to evasive coping (“E”), the third one to submissive coping (“S”) and the fourth one to task-based (constructive) coping in social conflict situations (“T”). After recalling a real-life situation similar to the one being described, or imagining it, the subject’s task was to select a behaviour from the four above, which would be closest to what they would do in a given situation. Scores were obtained for each scale separately, by adding up the marked behaviours in the 33 situations belonging to the scale. As the scales consist of 33 items, respondents can score from 0 to 33 points on each of them. For the purposes of this research, we used the Aggressive Coping Scale (“A”) for adolescents in situations of social conflict. The questionnaire proved to be reliable. Cronbach’s internal consistency coefficients α are satisfactorily high for the scale of aggressive coping “A” (0.73), submissive coping “S” (0.73) and task-based coping in situations of social conflict “T” (0.73). The reliability of the evasive coping scale “E” (0.694) is below the value of 0.70 but can nevertheless be considered satisfactory for the present research purposes. The questionnaire also presents a satisfactory level of diagnostic accuracy and the way in which answers are provided prevents social desirability bias. The norms were based on the results from 1877 students, including 975 girls and 902 boys aged 13-15, from first, second, and third grades of junior high schools, located across all sixteen provinces in Poland, where we conducted our research in 2009-2012.

The questionnaire focusing on the coping strategies in social conflict situations presented by parents (SRwSK) Danuta Borecka-Biernat’s (2013) consists of two versions: “My mother” and “My father”. It is designed to study the coping strategies of parents in social conflict situations, whereby these behaviours are explored as perceived by their growing children. The tool includes descriptions of 16 social conflict situations in the “My mother” version and the same number of descriptions in the “My father” version. Four behaviours expressing the parents’ coping in social conflict situations as perceived by their child are given for each situation - the first refers to aggressive coping (A), the second to evasive coping (E), the third to submissive coping (S), and the fourth to task-based coping in social conflict situations (T). Each of the four possible responses was assigned a numerical value from 0 to 1. The sum of the scores was a numerical index indicating the degree of intensity

of each strategy. The higher the numerical value of the index, the more the child perceives his or her parents as using a particular strategy. For the purposes of our study, we used the Aggressive Coping Scale ('A') of parents in situations of social conflict. The questionnaire presents satisfactory reliability coefficients in terms of internal consistency (Cronbach's α). The internal consistency coefficients are high for the mother's (M), and father's (F), versions for both the scale of parents' aggressive coping in social conflict situations as perceived by the child "A" (M:0.71; F:0.71) and the scale of parents' task-based coping in social conflict situations as perceived by the child "T" (M:0.71; F:0.70). The reliability of the scale of evasive parental coping in social conflict situations as perceived by the child "E" (M:0.66; F:0.66) and the scale of submissive parental coping in situations of social conflict as perceived by the child "S" (M:0.65; F:0.65) is just below the value of 0.70. The diagnostic accuracy of the method was confirmed by comparing the results obtained from adolescents in the SRwSK Questionnaire in the versions "My mother", and "My father", with the results obtained from their parents in other questionnaires assessing similar variables (Conflict Resolution Style Questionnaire developed by T. Wach, Conflict Behaviour Style Test by K. Balawajder). Sten scale scores norms were developed using a sample of 811 students (414 girls, 397 boys) aged 13-15 years, from first, second, and third grades of junior high schools in Wrocław and the surrounding towns, having both parents.

Research results analysis

The goal of the analysis is to determine whether the mother's, and father's, aggressive coping strategy in social conflict situations, as perceived by adolescents, determines the adolescents' aggressive coping strategy in social conflict situations. The two-way analysis of variance (ANOVA) was conducted with the median divided into high ($me >$) and low ($me \leq$) values.

Table 1 includes the two-factor analysis of variance related to the assessment of the relationship of adolescents' aggressive coping strategies in social conflict situations to the mother's aggressive coping strategy and the father's aggressive coping strategy in social conflict situations.

Table 1
A two-way interaction analysis of the mother's (A M) aggressive coping strategy and the father's (A FAT) aggressive coping strategy in a social conflict situation and the adolescent's (A Og.) aggressive coping strategy in a social conflict situation.

Parental aggressive coping strategy in social conflict situations (A)		Father (F)		STATISTICS	
				Aggressive coping strategy in social conflict situations (A)	
		me≤	me>	Mother (M)	Father (F)
Mother (M)	me≤	2.99 n=343	4.52 n=233	F=98.18 p=0.0000001	F=31.70 p=0.0000001
	me>	5.85 n=105	7.80 n=190	Interaction between A M, A F, and A Og F=0.46; p=0.50	
Total group		4.80 n=871			

Source: Author's own research.

The results obtained for adolescents' aggressive coping strategies, on the basis of the two-way analysis of variance, do not indicate the existence of an interaction for the variables: mother's aggressive coping in a conflict situation and father's aggressive coping in social conflict versus adolescents' aggressive coping strategy in a social conflict situation, with the mean score for adolescents' aggressive coping strategies in a social conflict situation having the highest value when there is a high level of mother's aggressive coping strategy and a high level of father's aggressive coping strategy in social conflict situations. This means that a high value of mothers' aggressive coping strategies and a high value of fathers' aggressive coping strategies in social conflict situations results in an increase in adolescents' aggressive coping strategies in social conflict situations. The result analysis also revealed that the mother's aggressive coping strategy and the father's aggressive coping strategy in social conflict situations influences the adolescents' aggressive coping strategies in social conflict situations, although they are independent factors. It follows that the mother's (father's) aggressive coping strategy in social conflict situations influences the adolescent's aggressive coping strategy presenting in a social conflict situation and is, at the same time, an independent factor in relation to the father's (mother's) aggressive coping strategy in social conflict situations. Thus, adolescents with a high level of aggressive coping strategy used in social conflict situations, regardless of whether or not their fathers (mothers) cope aggressively with social conflict situations, have mothers (fathers) who use an aggressive coping strategy in social conflict situations.

Table 2 shows the two-way analysis of variance for assessing the relationship of girls' aggressive coping strategies in social conflict situations to mothers' and fathers' aggressive coping strategies in social conflict situations.

Table 2

Two-way interaction analysis of mother's (A M) and father's (A F) aggressive coping strategies in social conflict situations and girls' aggressive coping strategies in social conflict situations (A G).

Parental aggressive coping strategy in social conflict situations (A)		Father (F)		STATISTICS	
		me≤	me>	Aggressive coping strategy in social conflict situations (A)	
				Mother (M)	Father (F)
Mother (M)	me≤	2.63 n=177	3.74 n=117	F=65.21 p<0.0000001	F=17.12 p<0.00004
	me>	5.39 n=62	7.73 n=100	Interaction between A M, A F, and A G F=2.18; p<0.14	
Total group		4.41 n= 456			

Source: Author's own research.

The two-way analysis of variance for the girls' aggressive coping strategy in social conflict situations, against the level of the mother's and father's aggressive coping strategy in social conflict situations indicates that there is no statistically significant interaction between the variables. However, a relationship can be observed between the girls' aggressive coping strategy in social conflict situations and the mother's aggressive coping strategy and, separately, the father's aggressive coping strategy in social conflict, with the highest mean value for the aggressive strategy used by the girls in social conflict occurring at high levels of the mother's aggressive coping strategy and high levels of the father's aggressive coping strategy in social conflict situations. The mother's (father's) aggressive coping strategy influences the girls' aggressive coping strategy presenting in a social conflict situation and is, at the same time, an independent factor in relation to the father's (mother's) aggressive coping strategy in social conflict situations. Thus, both the mother's aggressive coping strategy and the father's aggressive coping strategy in social conflict situations influence the girls' aggressive coping strategy in social conflict situations, although they are independent factors. These results indicate that girls with high levels of aggressive coping strategy used in social conflict situations, regardless of whether or not their fathers (mothers) cope aggressively in social conflict situations,

have mothers (fathers) who use aggressive coping strategies in social conflict situations.

Further analysis of research results related to the assessment of the relationship of the coefficients of the boys' aggressive coping strategies in social conflict situations to the mothers' and fathers' aggressive coping strategies in social conflict situations (cf. Table 3).

Table 3

A two-way interaction analysis of mother's aggressive coping strategy (A M) and father's aggressive coping strategy (A F) in social conflict situations and boys' aggressive coping strategy in social conflict situations (A B).

Parental aggressive coping strategy in social conflict situations (A)		Father (F)		STATISTICS Aggressive coping strategy in social conflict situations (A)	
		me $\leq$	me $>$	Mother (M)	Father (F)
Mother (M)	me $\leq$	3.37 n=166	5.31 n=116	F=38.62 p<0.0000001	F=12.94 p<0.0004
	me $>$	6.51 n=43	7.88 n=90	Interaction between A M, A F, and A B F=0.39; p<0.54	
Total group		5.22 n=415			

Source: Author's own research.

The two-way analysis of variance for the boys' aggressive coping strategy in social conflict situations against the variables – mother's aggressive coping strategy, and father's aggressive coping strategy, in social conflict situations - did not yield a statistical interaction between the variables. However, there is clearly a relationship between the boys' aggressive coping strategy in social conflict situations and the mother's aggressive coping strategy and, separately, the father's aggressive coping strategy in social conflict situations. The mother's (father's) aggressive coping strategy in social conflict situations influences the boys' aggressive coping strategy presenting in a social conflict situation and is at the same time an independent factor in relation to the father's (mother's) aggressive coping strategy in social conflict situations. On this basis, it can be concluded that boys with high levels of aggressive coping strategies used in social conflict situations, regardless of whether or not the fathers (mothers) cope aggressively in situations of social conflict, have mothers (fathers) who use aggressive coping strategies in social conflict situations. The highest mean value of the boys' aggressive coping strategies in social conflict situations can be ob-

served with a high level of the mother's aggressive coping strategies and a high level of the father's aggressive coping strategies in social conflict situations. This suggests that a high value of the mother's aggressive coping strategy and a high value of the father's aggressive coping strategy in social conflict situations results in an increase in boys' aggressive coping strategies in social conflict situations.

In short, the results do not demonstrate the existence of an interaction for the variables: mother's aggressive coping in social conflict situations and father's aggressive coping in social conflict situations versus adolescents' (girls and/or boys) aggressive coping strategy in social conflict situations. At the same time, we have observed a relationship between the aggressive coping strategy of adolescents (girls and/or boys) in social conflict situations and the aggressive coping strategy of the mother (father) in social conflict situations; however, the value of the father's (mother's) aggressive strategy in social conflict situations alone, did not directly influence the level of the girls' and/or boys' aggressive strategy in social conflict situations. The results allow us to conclude that a high level of the mother's (father's) aggressive coping strategy in social conflict situations, regardless of whether or not the father (mother) presents aggressive coping strategies in social conflict situations, results in an increase in the value of aggressive coping strategies for girls and/or boys. The mean score for adolescents' (girls and/or boys) aggressive coping strategies in social conflict situations has the highest value when there is a high level of mother's aggressive coping strategy, and a high level of father's aggressive coping strategy, in social conflict situations. The results presented in this study support hypothesis H1.

Conclusion

The parents' behaviour towards each other in different situations, especially during conflicts, is subject to close observation and subsequent emulation by the child. Our data analysis demonstrated that perception of the mother and father as using aggression-based strategies in situations where it is difficult to pursue a goal, contribute to the modelling of a strategy involving aggressive behaviour in social conflict situations in girls and boys (Brylka, 2000; Rostowska, 1996; Van Lissa, Hawk, & Meeus, 2017; Wolińska, 2000). Parents provide their adolescent children with aggressive patterns of response to conflict situations. Daughters and sons learn these patterns by observing their mothers' and fathers' behaviour when their own aspirations are threatened. This tendency seems consistent with the statement that aggressive children come from aggressive families (Bandura, 1973; Wolińska, 2000). The impact of such models depends on the observed outcomes of such behaviour. If the model's aggressive behaviour is rewarded, there is an increase in aggression in the observer's behaviour

(Wojciszke, 2000). By subjecting their children to violence, parents are rewarded for their aggressive behaviour by achieving a direct goal - their child's obedience. Aggression is considered by parents to be an effective way of coping with difficulties and a means of achieving their own objectives at all costs (Aronson, Wilson, & Akert, 2012). This seems to suggest that adolescents adopt aggressive forms of behaviour from the family environment and see them as effective ways of solving problems, achieving goals, or dealing with conflict situations (Aronson, Wilson, & Akert, 2012; Filip, 2010; Obuchowska, 1990; Patterson, 1986; Rostowska, 1996; Urban, 2005; Wojciszke, 2007). Thus, the belief that aggression is an effective way of coping with difficulties, that one can pursue one's goals at all costs, may be formed from the birth onwards (Obuchowska, 2001).

The present research demonstrated that under modelling conditions, a specific characteristic of the model may facilitate identification – *i.e.*, gender. Thus, the emergence of an aggressive strategy in girls (boys) is influenced by the mother (father) figure. The children identify with their mother (father) and most often there is a specific identification with the aggressor and copying of his/her behaviour patterns. We should also note another preference having an impact on aggressive coping strategies adopted by girls (boys) in adolescence who may to be influenced by the parent of the opposite sex. We may refer here to the principles of the sociocultural theory of identification, stating that the influence on the socialisation of girls and boys is exerted by the personality traits of the parent with whom the children identify, which may not require gender conformity of the model and the person identifying with them (Rychlak, Legerski, 1967).

The results reported here confirmed the similarity of coping strategies in social conflict situations in parents and their adolescent child. The modelling process may play an important role in the genesis of aggressive coping in social conflict situations. Aggression may be recognised by parents as a means of pursuing their own wishes and as a strategy for resolving conflict situations (Ratzke, Sanders, Diepold, Kranich, & Cierpka, 1997). The adolescent child learns an aggressive way of coping in social conflict situations, among other things, by observing and modelling parents who manifest this way of coping in social conflict situations and through frequent contact with them, *i.e.*, through social learning. Aggressive coping strategies used by parents in coping with conflict situations, as observed by their children, promotes the emergence of an aggressive coping strategy in conflict situations in adolescent children (Cywińska, 2005; Filip, 2010).

In conclusion: our research has demonstrated that aggressive coping in social conflict situations adopted by adolescents is socially determined, and one of its sources is the influence of parents (models), also using an aggressive coping strategy in social conflict situations. It is thus reasonable to state that the family home teaches young people to apply an aggressive coping strategy in social conflict situations.

References

- Aronson, E., Wilson, T., Akert R. (2012). *Psychologia społeczna: serce i umysł* [Social psychology: heart and mind]. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Balawajder, K. (2010). Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego [Behaviours of participants in interpersonal conflict]. In: D. Borecka-Biernat (Eds.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* [Conflict situations in family, school and peer environments: How do children and young people deal with them?] (pp. 137-179). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hill.
- Barłóg, K. (2001). Analiza zachowań agresywnych dzieci w wieku przedszkolnym a ich środowisko rodzinne [Analysis of preschool children's aggressive behaviours and their family environment]. In: M. Binczycka-Anholcer (Eds.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* [Aggression and violence vs. mental health] (pp. 115-127). Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej.
- Bielawska, D. (1995). Konflikty w szkole w opinii młodzieży [School conflicts in the opinion of adolescents]. In: F. Bereźnicki, A. Bielawiec (Eds.), *Współczesne problemy w edukacji i wychowaniu: międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana przez Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, 12-14 października 1993* [Contemporary problems in education and upbringing: An international scientific conference organised by the Institute of Pedagogy and Psychology, University of Szczecin, Szczecin, 12th-14th October 1993] (pp. 198-201). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych: Psychospołeczne uwarunkowania* [Coping strategies of adolescents in difficult social situations: Psychosocial determinants]. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Borecka-Biernat, D. (2012). Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego [Questionnaire on coping strategies of adolescents in situations of social conflict]. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 86-118.
- Borecka-Biernat, D. (2013). Kwestionariusz strategii radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego w percepcji dziecka [Questionnaire on parents' coping strategies in situations of social conflict according to the child's perception]. In: M. Straś-Romanowska (Eds.), *Drogi rozwoju psychologii wrocławskiej: Tom jubileuszowy z okazji 45-lecia studiów psychologicznych w Uniwersytecie Wrocławskim* [Ways of development of Wrocław psychology: A jubilee volume on the occasion of the 45th anniversary of the psychology studies at the University of Wrocław] (pp. 223-245). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bryłka, R. (2000). Wpływ rodziny na powstawanie agresji u dzieci [The influence of the family on the development of children's aggression]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 50, 47-50.
- Collins, W. (1990). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. In: R. Montemayor, G. Adams, T. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 85-106). Beverly Hills, CA: Sage.
- Collins, W., Laursen, B. (1992). Conflict and relationships during adolescence. In: C. Shantz, W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 216-241). Cambridge University Press.
- Cywińska, M. (2005). *Konflikty interpersonalne wśród dzieci* [Interpersonal conflicts among children]. Poznań: Wydawnictwo „Eroditus”.
- Cywińska, M. (2008). Konflikty między rodzicami — zagrożeniem dla konstruktywnego funkcjonowania dzieci w sytuacjach konfliktu [Conflicts between parents — a threat to children's constructive functioning in conflict situations]. In: S. Guz (Eds.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata* (pp.161-170). Lublin: WUMCS.

- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2003). Społeczno-kulturowe podejście do dorastania [Socio-cultural approaches to adolescence]. In: A. Jurkowski (Eds.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej* [Issues in contemporary educational psychology] (pp. 208-226). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Deutsch, M. (2005). Współpraca i rywalizacja [Cooperation and competition]. In: M. Deutsch, P. Coleman (Eds.), *Rozwiązywanie konfliktów: Teoria i praktyka* [Conflict resolution: Theory and practice] (pp. 21-40). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C., Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(213), 1-85.
- Domaradzka, A. (2002). Skąd tyle agresji ? [Why so much aggression?]. *Edukacja i Dialog*, 3, 6-10.
- Doмиńska-Werbel, D. (2014). *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych* [Psychological determinants of middle school adolescents' coping strategies in difficult social situations]. Legnica: WPWSZ.
- Donaldson, D., Prinstein, M., Danovsky, M., Spirito, A. (2000). Patterns of children's coping with life stress: Implications with clinicians. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 351-359.
- Dutkiewicz, K. (2003). Rodzinne przyczyny zachowań agresywnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym [Family causes of aggressive behaviours in early school-aged children]. *Edukacja*, 2, 50-58.
- Filip, A. (2010). Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży różniące się korzystaniem z mediów [Methods of solving family conflicts as perceived by adolescents differing in their use of media]. In: D. Borecka-Biernat (Eds.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* [Conflict situations in family, school, and peer environments: How do children and young people cope?] (pp. 207-223). Warszawa: Difin.
- Filipeczuk, H. (1987). Rodzice i dorastające dzieci [Parents and growing children]. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Frączek, A. (2003). Wszystko o twojej agresji [Everything about your aggression]. *Charaktery*, 7, 28-30.
- Garstka, T. (2011). Konflikt pokoleń w domu i szkole [Generational conflict at home and school]. *Głos Nauczycielski*, 8, 12.
- Gawryś, M. (2002). Rozwiązywanie konfliktów w klasie [Resolving conflicts in the classroom]. *Edukacja i Dialog*, 8, 35-39.
- Glaser, R. (1995). *Interpersonal influence inventory: King of Prussia*. Pennsylvania: Organizational Design and Development, Inc.
- Gurba, E. (2020). Konflikt rodziców z nastolatkami jako źródło doświadczanego stresu [Conflict of parents with adolescents as a source of experienced stress]. In: A. Senejko, A. Czapiga (Eds.), *Oswojenie traumy: Przegląd zagadnień* [Taming trauma: An overview of the issues] (pp. 125-144). Kraków: Impuls.
- Guszkowska, M., Gorący, A., & Rychta-Siedlecka, J. (2001). Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży [Important life events and daily troubles as a source of stress in the perception of adolescents]. *Edukacja Otwarta*, 4, 155-164.
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie [Theory of psychological stress and coping]. In: J. Strelau (Eds.), *Psychologia: Podręcznik akademicki* [Psychology: An academic handbook] (v. 3, pp. 465-493). Gdańsk: GWP.
- Honess, T., Charman, E., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, M., Jackson, A., & Bosma, A. H. (1997). Conflict between parents and adolescents: Variation by family constitution. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 367-385.
- Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji: Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem [Generation conflict in adolescence: Psychological aspects of coping with stress].

- In: R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk (Eds.), *Problemy człowieka w świecie psychologii* [Human problems in the world of psychology] (pp. 27-54). Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Jerzewska, M. (2006). Znaleźć ujście dla agresji [To find a vent for aggression]. *Edukacja i Dialog*, 1, 26-30.
- Kłusek-Wojciszke, B. (2009). Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów [Questionnaire on conflict resolution styles]. *Czasopismo Psychologiczne*, 15(1), 119-140.
- Kobus, K., Reyes, O. (2000). A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, 163-178.
- Komendant, A. (2007). Przemoc w szkole wśród dziewcząt i chłopców [School violence among girls and boys]. *Dyrektor szkoły*, 6, 33-36.
- Krok, D. (2007). Strategie rozwiązywania konfliktów w systemie rodzinnym [Conflict resolution strategies in the family system]. *Roczniki Teologiczne*, 54(10), 119-138.
- Krzyśko, M. (1999). Styl atrybucyjny a sposoby radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych [Attributional style vs. coping styles of adolescents in difficult school and out-of-school situations]. In: W. Kojas, R. Mrózka, & R. Studenski (Eds.), *Młodzież w sytuacjach zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych* [Youth in situations of economic, educational, social and cultural change] (v.1, pp. 265-276). Cieszyn: Wydawnictwo UŚ, Filia w Cieszynie.
- Kuśpił, M. (2015). Agresywność w konfliktach społecznych a style radzenia sobie ze stresem [Aggressiveness in social conflicts and stress coping styles]. In: D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (Eds.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej: Wybrane kwestie* [Social conflict in sociological and pedagogical-psychological perspectives: Selected issues] (pp. 288-306). Warszawa: Difin.
- Lachowska, B. (2010). Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru [Conflict resolution styles and their effects in the relationship between parents and adolescents – presentation of measurement tools]. In: D. Borecka-Biernat (Eds.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* [Conflict situations in family, school, and peer environments: How do children and young people deal with them?] (pp. 180-206). Warszawa: Difin.
- Lewandowska, S. (2000). Agresywny rodzic – agresywne dziecko [Aggressive parent – aggressive child]. *Edukacja i Dialog*, 4, 20-24.
- Lohman, B., Jarvis, P. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 15-43.
- López, E., Olazola, J., Ferrer, B., Ochoa, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Łosiewicz, A. (2002). Dojrzewanie dzieci i rodziców [Maturation of children and parents]. *Edukacja i Dialog*, 2, 32-33.
- McLaren, P. (1991). Rytualne wymiary oporu – błaznowanie i symboliczna inwersja [Ritual dimensions of resistance – clowning and symbolic inversion]. In: Z. Kwieciński (Eds.), *Nieobecne Dyskursy* [Absent Discourses] (v. 1, pp. 66-79). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Matusewicz, Cz. (1997). Konflikty w zespołach uczniowskich [Conflicts in student teams]. In: W. Pomykało (Eds.), *Encyklopedia Pedagogiczna* [Pedagogical Encyclopaedia] (pp. 285-287). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Miłkowska, G. (2012). Agresja w okresie dorastania - charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie [Aggression in adolescence – characteristics, manifestations, prevention]. In: Z. Izdebski (Eds.), *Zagrożenia okresu dorastania* [The dangers of adolescence] (pp. 91-110). Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.

- Miłkowska-Olejniczak, G. (2005). Gimnazjalny agresor [Middle school aggressor]. *Nowa Szkoła*, 2, 24-29.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Obuchowska, I. (1990). Rodzinne konflikty młodzieży niepełnosprawnej związane z realizacją potrzeby autonomii [Family conflicts of young people with disabilities related to the realisation of the need for autonomy]. In: M. Tyszkowa (Eds.), *Rodzina a rozwój jednostki* [Family and individual development] (pp. 55-73). Poznań: CPBP.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania: Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców* [Pathways of adolescence: The developmental psychology of adolescence for parents and educators]. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska, I. (2001). Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej [Children's aggression in a developmental perspective]. In: M. Binczycka-Anholcer (Eds.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne* [Aggression and violence vs. mental health] (pp. 45-59). Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Olearczyk, T. (2009). Psychopedagogiczne aspekty sytuacji konfliktowych w okresie adolescencji [Psychopedagogical aspects of conflict situations in adolescence]. In: M. Leśniak (Eds.), *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów wieku adolescencji* [Mediation in adolescent conflict resolution] (pp. 97-112). Kraków: Krakowska Akademia im. AFM.
- Ostrowska, K. (2008). Zachowania agresywne uczniów w świetle badań porównawczych [Students' aggressive behaviours in the context of comparative research]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 3, 13-22.
- Patterson, G. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Piekarska, A. (1991). *Przemoc w rodzinie: Agresja rodziców wobec dzieci: Przejawy i psychologiczne uwarunkowania* [Family Violence: Parental aggression towards children: Manifestations and psychological determinants]. Warszawa: PTP.
- Pisula, E., Sikora, R. (2008). Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat [Age and gender vs. stress coping by adolescents between 12 and 17 years old]. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 405–422.
- Plewicka, Z. (1977). Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole [Conflict situations of students at school]. In: M. Tyszkowa (Eds.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości* [Behaviour of young people in difficult situations and personality development] (pp. 37-50). Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Polak, K. (2010). Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych [Pupil in a situation of school conflict]. In: D. Borecka-Biernat (Eds.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież* [Conflict situations in family, school and peer environments: How children and young people deal with them?] (pp. 23-39). Warszawa: Difin.
- Poraj, G. (2002). *Agresja w szkole: Przyczyny, profilaktyka, interwencje* [Aggression at school: Causes, prevention, interventions]. Łódź: Oficyna Wydawnicza „Edukator”.
- Przybył, I. (2005). Poczucie tożsamości społecznej młodzieży gimnazjalnej [Sense of social identity of middle school youth]. In: W. Wrzesień, A. Żurek, & I. Przybył (Eds.), *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń* [Parents and their children in the dance of generations] (pp. 23-70). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ratzke, K., Sanders, M., Diepold, B., Krannich, S., & Cierpka, M. (1997). Über aggression und gewalt bei kinder in untrschiedlichen Kontexten. *Praxis, Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie*, 46, 153-168.
- Riesch, S., Bush, L., Nelson, C., Ohm, B., Portz, P., Abell, B., Wightman, M., & Jenkins, P. (2000). Topics of conflict between parents and young adolescents. *Journal for Specialists in Paediatric Nursing*, 5(1), 27-40.

- Rostowska, T. (1993). Rola modelowania w procesie socjalizacji dziecka w rodzinie [The role of modelling in the socialisation process of the child in the family]. *Problemy Rodziny*, 3, 33-37.
- Rostowska, T. (1996). Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych [Intergenerational transmission in the family regarding aggressive behaviours]. *Przegląd Psychologiczny*, 39(1-2), 177-186.
- Rostowska, T. (1997). Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci [Compatibility of stress coping strategies of parents and their adult children]. In: J. Rostowski, T. Rostowska, & I. Janicka (Eds.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka* [Psychosocial aspects of human development] (pp. 389-399). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rostowska, T. (2001). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie: Analiza psychologiczna* [Intergenerational conflict in the family: A psychological analysis]. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Różańska-Kowal, J. (2004). Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania [School as a major source of stress for youth in adolescence]. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 203-214.
- Rubin, J., Pruitt, D., & Sung, H. K. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Rychlak, J., Legerski, A. (1967). A sociocultural theory of appropriate sexual role identification and level of personal adjustment. *Journal of Personality*, 1, 36-38.
- Schaffer, H. (2006). *Rozwój społeczny: Dzieciństwo i młodość* [Social development: Childhood and youth] Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Shantz, C. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 238-305.
- Sikora, R., Pisula, A. (2002). Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14-16 lat [Causes of stress and coping strategies in adolescents between 14 and 16 years old]. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2(2), 110-122.
- Sikorski, W. (2010). Konflikty w rodzinie uwarunkowane wadliwą komunikacją [Family conflicts conditioned by faulty communication]. In: D. Borecka-Biernat (Eds.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* [Conflict situations in family, school, and peer environments: How do children and young people cope?] (pp.116-134). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Smetana, J., Daddis, C. (2002). Domain specific antecedents of psychological control, parental monitoring, and adolescent autonomy: The role parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73, 563-580.
- Smetana, J., Yau, J., Restrepo, A., & Braeges, J. (1991). Adolescent-parent conflict in married and divorced families. *Developmental Psychology*, 27, 1000-1010.
- Stańkowski, B. (2009). *Konflikt nauczyciel-uczeń: Uzdrawianie relacji w świetle reguły 5R* [Teacher-student conflict: Healing relationships in light of the 5R's rule]. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Straus, M. (1991). *Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence in adulthood*. Durham: University of New Hampshire, Family Research Laboratory.
- Thomas, K. (1976). *Conflict and conflict management*. Chicago: Rand McNally. College Publishing.
- Trylińska-Tekielska, E. (2007). Rola dzieci i rodziców w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych [The role of children and parents in resolving family conflicts]. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo*, 1, 21-33.
- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych* [Children's behaviour in difficult situations]. Warszawa: PWN.
- Urban, B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych* [Deviant behaviours of adolescents in peer interactions]. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Van Lissa, C. J., Hawk, S., & Meeus, W. H. (2017). The effects of affective and cognitive empathy on adolescents' behavior and outcomes in conflicts with mothers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158, 32-45.

- Wojciszke, B. (2007). Relacje interpersonalne (Interpersonal relations). In: J. Strelau (Eds.), *Psychologia: Podręcznik akademicki* [Psychology: An academic handbook] (v. 3, pp. 147-186). Gdańsk: GWP.
- Wolińska, J. (2000). *Agresywność młodzieży: Problem indywidualny i społeczny* [Aggressiveness of the youth: An individual and social problem]. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Woźniak-Krakowian, A., Wieczorek, G. (2009). Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne [School violence as a social phenomenon]. In: A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, & I. Gomółka-Walaszek (Eds.), *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży* [Problems of marginalisation of children and youth] (pp. 115-150). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Wrześniewski, K. (1996). Style a strategie radzenia sobie ze stresem: Problemy pomiaru [Styles versus strategies for coping with stress: Measurement issues]. In: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (Eds.), *Człowiek w sytuacji stresu: Problemy teoretyczne i metodologiczne* [Human in a stressful situation: Theoretical and methodological problems] (pp. 44-64). Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Zimbardo, P., Gerrig, R. (2012). *Psychologia i Życie* [Psychology and Life]. Warszawa: PWN.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 16.11.2022 r. – przyjęty: 8.12.2022 r.

Mirosław KOWALSKI*

Sławomir ŚLIWA**

School procedures, as perceived by teachers and students from Poland, and the Czech Republic

Sposoby postępowania w szkole w percepcji nauczycieli i studentów z Polski i Czech

Abstract

Introduction. The article concerns research conducted among students and teachers of primary schools in Poland and the Czech Republic as part of a project co-financed by the European Regional Development Fund and the State budget, “We Cross the Borders”. The project entitled “Key Competencies in Teaching and Education” was implemented under the recruitment of the Praděd Microprojects Fund, Priority axis number: 11.4, priority axis name: Cooperation of institutions and communities.

Aim. The theoretical and cognitive aims of the research were to diagnose the competencies of teachers and students in the field of critical thinking. The objective of the research was

* **e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl**

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762, Zielona Góra, Polska.

Institute of Pedagogy, University of Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69, 65-762, Zielona Góra, Poland.

ORCID: 0000-0003-2960-8258

** **e-mail: s.sliwa@poczta.wszia.opole.pl**

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, Polska.

Faculty of Social Sciences, The Academy of Applied Sciences - Academy of Management and Administration in Opole, Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, Poland.

ORCID: 0000-0003-0465-0644

to develop practical recommendations that could be used in the education programs of future teachers.

Methods. The research used the method of a diagnostic survey; the questionnaire technique.

Results. The results of the research showed differences between the behaviour of teachers and students in such matters as contacts with parents, following the headmaster's instructions, using innovative teaching methods and self-confidence in everyday work-related situations.

Keywords: teachers, teaching, difficult situations at school, critical thinking

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł dotyczy badań przeprowadzonych wśród studentów i nauczycieli szkół podstawowych w Polsce i Czechach w ramach projektu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa, Przekraczamy granice. Projekt pt. Kompetencje kluczowe w nauczaniu i kształceniu realizowany był ramach naboru Funduszu mikroprojektów Praděd, Numer osi priorytetowej: 11.4, nazwa osi priorytetowej: Współpraca instytucji i społeczności.

Cel. Celem teoretyczno-poznawczym badań było zdiagnozowanie jakie kompetencje z zakresu krytycznego myślenia posiadają nauczyciele i studenci. Celem praktyczno-wdrożeniowym badań było wypracowanie zaleceń praktycznych, które mogą być implikowane w programach kształcenia przyszłych nauczycieli.

Metody. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety.

Wyniki. Analiza danych wskazała na różnice pomiędzy sposobem postępowania nauczycieli i studentów między innymi w takich kwestiach jak kontakt z rodzicem, realizowanie poleceń dyrektora, wykorzystywaniem innowacyjnych metod nauczania oraz pewnością siebie w sytuacjach codziennych związanych z pracą.

Słowa kluczowe: nauczyciele, nauczanie, sytuacje trudne w szkole, myślenie krytyczne

Introduction

The work of a teacher at school involves taking up new challenges. In particular, work at the first stage of education requires teachers to have many different skills and a broad holistic knowledge.

In addition, one's decision to choose this profession should be carefully considered and even preceded by an earlier self-assessment using the analysis of a specialized tool as reported by Eric Richter, Martin Brunner, and Dirk Richter (2021) and Andreas Rieu et al. (2022).

The professional development of a teacher means being an active member of the school and the local community, and responding to new social and educational challenges. The goal of one's development is to expand the knowledge and skills that enable the performance of tasks, roles, and professional duties to a high level (Szempruch, 2018), which is associated with the development of professional competencies.

It is important to take into account what Bodine R. Romijn et al. (2021), stated... that the professional development of teachers should be treated as a continuous team process in which various teaching and training methods are used. It should be embedded in practice and be adapted to local needs. One should be aware that this profession is not only related to the teaching of students but also to their own development (Haug, Mork, 2021; Nordgren et al., 2021; Richter, Lazarides, & Richter, 2021). However, it should be remembered that teachers should also be properly motivated so that they develop their competencies themselves (Janke et al., 2015; Rots et al., 2012). Moreover, the education of teachers itself should combine theory with practice as far as possible (Daza et al., 2021) and the interaction of the student with the mentor should play a significant role, especially related to the critical analysis of the student's competencies (Bjørndal, 2020).

According to Kazimierz Żegnałek (2008), the role of the teacher at this stage of education should constitute a kind of continuation of the role of parents in bringing up a child. The educational activities of a teacher should not, in fact, differ too much from the activities performed at home by the mother and father. The difference should mainly boil down to the fact that the teacher undertakes them consciously, implements them systematically and with greater intensity, assesses their effectiveness, and if necessary, corrects them accordingly.

The teacher of the initial classes, due to the interaction with personalities of particular sensitivity and plasticity, takes upon himself an enormous responsibility to create a Person (Jodłowska, 1991). However, by taking on so much responsibility, one must be careful that the process of occupational burnout does not occur, especially in an environment where there are many differing factors that can contribute to this process (Saloviita, Pakarinen, 2021).

Another risk for younger people in education can be the actual competencies of the teacher of early childhood education. Competencies are a determiner of effective pedagogical work. It is especially important at the first stage of education where children are embarking on their adventure with learning. At this stage, teachers, using appropriate methods and means, should stimulate the cognitive curiosity of the child, inspire them to take action and shape their motivation to learn. Working with students involves not only developing and creating their creativity, but also the creativity and ingenuity of the teachers who must interest children and introduce them to the world of learning (Śliwa, 2017). As research shows, creativity should be supported among teachers by providing them with various teaching aids and appropriate resources (Berit, Mork, 2021).

In particular, critical thinking competencies are very important. Critical thinking teachers guarantee that children will develop critical thinking. What is sometimes missing at school is teaching children to think critically.

Critical competencies are considered to be a key feature in the learning process.

As proposed by the Council of the European Union in its recommendations, the area relating to competencies in the field of understanding and creating information is the area in which critical thinking should be strengthened.

Critical competencies consist of knowledge, skills, and attitudes related to reflective, constructive criticism. They enable a person to function consciously and effectively in the world around him by resisting various pressures from others, acting independently, or, above all, properly interpreting the facts, based on an appropriate analysis characterized by a researching attitude, as well as self-criticism in relation to one's actions and attitudes (Śliwa, 2021). In turn, critical thinking is the main component of critical competencies which are perceived through this prism in the literature of this subject.

Critical thinking has various definitions. According to Hossein Khalili and Maryam Zadeh (2003), it is a process that facilitates problem-solving and decision making. Using our ability to think critically, we are able to consider new and complex problems in order to determine what we should do or what we should believe. Critical thinking cognitive skills should cover the areas of interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation. Critical thinking is a higher-order process and as such is not automatic. It requires self-determination, reflection, effort, self-control, and metacognition. In other words, it is a deliberate process involving the interpretation and evaluation of information or experiences (Valenzuela et al., 2011). It is deliberate, legitimate, and goal-oriented. It is the type of thinking involved in solving problems, drawing conclusions, calculating probabilities, and making appropriate decisions. Critical thinkers use these skills appropriately, without prompting, usually with conscious intent, and in a variety of situations (Hong et al., 2021).

It is an ongoing cognitive process of logical reasoning in which an individual methodically explores and analyses issues, interprets complex ideas, considers all aspects of the situation, and/or argues, and, where appropriate, acts judiciously (Proffetto-McGrath, 2003).

Critical thinking generally emphasizes reasoning and logical thinking and focuses on the individual's ability to understand the problem and generate reasonable solutions to this identified problem (Hong et al., 2021).

According to Peter A. Facione (1990), following the researchers from the Delphi project, critical thinking should be understood as a deliberate, self-regulating judgment that results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as clarifying evidence, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which this judgment is based. The Delphi panel also identified the characteristics of an ideal "critical thinker". Namely, the ideal "critical thinker" is usually inquisitive, well-informed, trusting of reason, open, flexible, fair

in judgment, honest in the face of personal prejudices, prudent in judgment, eager to reconsider, clear in matters, orderly in complex matters, conscientious in search of relevant information, reasonable in selecting criteria, focused on research, and persistent in seeking results that are as precise as the subject and circumstances that the study allow.

As postulated by Goodwin Watson and Edward Glaser, this critical thinking includes the ability to recognize existing problems and the need to generate evidence to support what is claimed to be true, and learning the nature of important conclusions, abstractions, and generalizations in which the importance or precision of different types of evidence is logically determined, such as the ability to use and apply prior knowledge and attitudes (Pacheco, Herrera, 2021).

Research methodology

The research was carried out in the period from April to June 2021 in the Opolski, Nysa, and Prudnik poviats of the Opolskie Voivodeship on the Polish side, and in the Moravian-Silesian country on the Czech side. The research was carried out as part of a project co-financed by the European Regional Development Fund and the State budget, We Cross the Borders. The project entitled Key Competencies in Teaching and Education was implemented under the recruitment of the Praděd Microprojects Fund, Priority axis number: 11.4, priority axis name: Cooperation of institutions and communities. The “PRIGO” University in Hawirzów was partner to the School of Management and Administration in Opole.

The theoretical and cognitive aim of the research was to diagnose the competencies of teachers and students in the field of critical thinking. The practical — implementation objective of the research was to develop practical recommendations that may be included in the education programs of future teachers.

The authors of the article were looking for an answer to the question... ‘What are the differences between the levels of critical competencies of teachers and students?’

The research used the method of a diagnostic survey, the questionnaire technique.

Students and teachers filled in the Critical Predisposition Self-Assessment Questionnaire developed by Iwona Czaja-Chudyba and the proprietary School Behaviour Assessment Questionnaire for Teachers.

The Critical Predisposition Self-Assessment Questionnaire was used, and it consisted of 73 statements with a five-point scale. It was developed on the basis of the concept of constructively critical orientation according to the following indicators of its individual elements (Czaja-Chudyba, 2013):

1. *Possessing analytical skills:*

- the ability to identify in written, read, and spoken texts: assumptions, meaning, ambiguity, contradictions, the credibility of the information provided, plagiarism, lies, and emotive evaluation (separating opinions from facts);
- having a need to know the truth;
- inquisitiveness;
- appreciating the importance of critical thinking;
- showing intellectual honesty;
- skills of logical reasoning and inference;
- having the ability to evaluate.

2. *Assuming the attitude of the researcher:*

- triggering cognitive curiosity;
- the use of interrogative thinking;
- the ability to see problems;
- the ability to formulate questions;
- ability to redefine problems;
- having autonomous cognitive curiosity;
- knowledge update.

3. *Reflectiveness and self-criticism:*

- ability to reflectively analyse one's own actions;
- the ability to become aware of one's own superstitions (pre-assumptions);
- the ability to admit being wrong;
- analysis and reflection on influences, pressures, and manipulations;
- the ability to make an in-depth diagnosis of social relations.

4. *Independence:*

- independence from authorities;
- impartiality and objectivity.

5. *Criticism:*

- affirmation of a critical attitude in students;
- no fear of receiving criticism;
- no fear of participating in a critical discussion.

The Questionnaire for Assessing Behaviour in the School for Teachers consisted of 23 described situations, for which three options were proposed for solving a given problem (Śliwa, 2021).

This tool was used to investigate the following indicators:

- ability to solve educational problems;
- enhancing the social climate at school;
- self-improvement;

- critical interpretation of information transfer;
- taking up new challenges;
- encouraging a critical approach to interpreting and solving problems;
- openness to information from various sources;
- going beyond the accepted standards.

The research was conducted using online questionnaires. Due to the epidemiological situation related to the SARS CoV-2 coronavirus pandemic, the tools used in the research were coded in Google forms and sent to 50 randomly selected primary schools from the Opole, Prudnik, and the Nysa poviats, and the city of Opole. In addition, the Principals of these schools were also contacted and asked to help with the research as well as to fill in the questionnaires for them. The Czech side used the same test procedure.

Data analysis was performed using the statistical program Statistica version 13, which used statistical methods related to the examination of statistical significance of differences between the variables and a multivariate analysis was performed. The groups were of equal size as neither group was twice as large as the other.

The Shapiro-Wilk test was used to assess the normality of the variable distribution. The value of the statistics was statistically significant ($N=353$, $W=0.62$, $p<0.001$), which proves the normal distribution of the variable. Therefore, the Mann-Whitney U test, which compares the sum of ranks, was used in the data analysis.

The research group consisted of 170 teachers of primary schools, grades 1-3 in Poland and grades 1-5 in the Czech Republic, of which 104 (61.2%) were from Poland and 66 (38.2%) from the Czech Republic. They were mainly women - 146 (85.6%). As far as age was concerned, 45 respondents (26.5%) were in the 26-35 age group, 47 (27.6%) in the 36-45 age group, 43 in the 46-55 age group (25, 3%) and in the age group of 56 and over - 35 (20.6%).

The second research group consisted of students. There were 183 of them, including 105 (57.4%) from Poland and 78 (42.6%) from the Czech Republic. They were mostly women - 181 (98.9%), which proves the specificity of the profession. The most numerous group were people aged up to 25 (39.9%) and aged 26-35 (34.5%). In the age of 36-45, there were 24.0% of the respondents, and those aged 46 and more - 1.6%.

Results

The research showed that teachers were more likely than students to declare that the credibility of the content of the textbooks they used could be undermined ($U=13687,50$, $p=0,04$). They also more often claimed that they are inquisitive and often ask questions

($U=12482,00$, $p<0,0001$), they ask many questions of other people ($U=13661,00$, $p=0,003$) and that they reflect more often on theoretical and scientific matters ($U=12857,50$, $p=0,003$). Moreover, teachers were more convinced that they were not bored with scientific discussions ($U=11427,50$, $p<0,0001$) and declared more often than students that they had a high intellectual curiosity ($U=12030,00$, $p=0,007$).

Additionally, teachers were more in agreement with the statement that there is no single objective truth ($U=13272,00$, $p=0,01$).

Table 1

Critical thinking in the opinion of teachers and students.

Statement	Research group	N	Average	Standard deviation	Standard error of the average
The credibility of the content contained in the textbooks	Teachers	170	3.1352	1.06556	0.08172
	Students	183	3.6229	1.05607	0.07806
Inquisitiveness and frequency of asking questions	Teachers	170	1.9764	1.18447	0.09061
	Students	183	2.3169	1.13780	0.08410
Number of questions asked	Teachers	170	2.3352	0.96042	0.07366
	Students	183	2.5737	0.97426	0.0737
Thinking about theoretical and scientific matters	Teachers	170	2.4176	1.00102	0.07677
	Students	183	2.7377	0.94755	0.07004
Interest in scientific discussions	Teachers	170	3.5117	1.07823	0.08269
	Students	183	2.9890	0.97771	0.07227
Intellectual curiosity	Teachers	170	2.1235	1.10514	0.08476
	Students	183	2.4043	0.83887	0.06201
Objective truth	Teachers	170	2.1235	1.08351	0.08310
	Students	183	2.3606	1.02227	0.07556

Source: Authors' own research.

Students, more so than teachers, believed that one should obey authority ($U=12960,00$, $p=0,004$). They also believed that they were more often manipulated than teachers ($U=13333,50$, $p=0,01$).

The students were also more convinced that when the teacher made a mistake, the children would not notice it ($U=12774,00$, $p=0,002$). They also claimed to a greater

extent that they were afraid to express their own opinion so as not to embarrass themselves ($U=13719.00$, $p=0.04$) or offend someone ($U=13258.00$, $p=0.01$). They also believed to a greater extent that many children might not be able to answer some of the questions ($U=13058.50$, $p=0.004$).

Moreover, students, to a greater extent than teachers, were of the opinion that authorities can be treated critically and distrustfully ($U=11623.50$, $p<0.001$), and considered themselves more critical than other people ($U=13254.50$, $p=0.01$).

Table 2

Manifestations of critical thinking in the opinion of the respondents.

Statement	Research group	N	Average	Standard deviation	Standard error of the average
Obedience to authority	Teachers	170	3.1352	1.06556	0.08172
	Students	183	2.8360	0.98639	0.07291
Vulnerability to manipulation	Teachers	170	3.9470	0.99858	0.07658
	Students	183	3.7158	1.01425	0.07497
Teacher's mistakes and the reception of pupils	Teachers	170	3.9647	1.18118	0.09059
	Students	183	3.5683	1.29431	0.09567
Fear of expressing one's own opinion	Teachers	170	3.5000	1.10002	0.08436
	Students	183	3.2513	1.18237	0.08740
Fear of questions from children	Teachers	170	3.7235	0.97302	0.07462
	Students	183	3.4754	0.96544	0.07136
Authority versus a critical and distrustful approach	Teachers	170	2.8058	0.91209	0.06995
	Students	183	3.2404	0.86259	0.06376
My and others' critical attitude	Teachers	170	3.3058	1.09353	0.08387
	Students	183	3.5792	1.03933	0.07683

Source: Authors' own research.

Thus, teachers more than students are convinced that it is necessary to act in such a way that students bear the consequences of their behaviour ($U=12860.00$, $p<0.003$).

In potential situations, when the headmaster wants to introduce innovations, students would be more favourable of it, despite the fact that it would require a lot of

work from them, *e.g.*, undertaking additional training, learning new didactic material, preparing new teaching content, preparing new worksheets or preparation of new lesson scenarios ($U=13386$, $p=0.01$).

Moreover, students, to a greater extent than teachers, declared that if students expressed a critical opinion about them, it would stimulate them to reflect on the subject ($U=13471.00$, $p=0.02$).

The research also showed that teachers, as compared to students, do not have the enthusiasm and persistence in taking up new challenges and found it difficult to deal with failure. In such cases, they tend to give up ($U=12820.00$, $p=0.002$). On the other hand, students are more enthusiastic and declare that they would accept the challenge again, having previously determined what they did wrong ($U=12770.50$, $p=0.001$).

Table 3

Challenges posed at school in the opinion of the respondents.

Statement	Research group	N	Average	Standard deviation	Standard error of the average
Pupils taking the consequences of their behaviour	Teachers	170	3.9588	0.87945	0.06745
	Students	183	3.6612	0.96929	0.07165
Innovation and teacher workload	Teachers	170	2.317	1.18383	0.09079
	Students	183	4.1420	0.87173	0.06444
Students' criticism of teachers	Teachers	170	3.7882	0.94954	0.07282
	Students	183	4.0382	0.77293	0.05713
Taking up new challenges and failing	Teachers	170	2.5058	0.98056	0.07520
	Students	183	2.2185	0.94710	0.07001
Taking up the challenge again	Teachers	170	3.9529	0.80539	0.06177
	Students	183	4.1857	0.88231	0.06522

Source: Authors' own research.

In addition, teachers were more convinced that students should use proven sources of knowledge, *e.g.*, school textbooks, albums, encyclopaedias, and other sources, including the Internet, and encourage them to implement methods of independent research, *e.g.*, the WebQuest method by which the student searches for information on the Internet ($U=12992.50$ $p=0.003$). They were also more likely to appreciate students

when they use products that are new but not yet proven and are well acquainted with older existing products ($U=30618.50$, $p=0.04$).

Additionally, teachers were more likely to discuss problems related to the lesson topic with their students during their lessons, as well as to raise other problems that are incidental but related to the main problem ($U=12975.50$, $p=0.003$).

In turn, future teachers also declared that in the event of an ongoing conflict in their class with the parents of the student, they would feel more fearful than the teachers about the confrontation with the parents and the behaviour of the head teacher in this situation ($U=13684.50$, $p=0.04$), what's more, that students, to a greater extent than teachers, believe that in a situation in which they would have to confront their parents, in their opinion the principal could be on the parents' side ($U=12694.50$, $p=0.001$).

Moreover, compared to teachers, students perceive the headteacher as a person who manages the institution in a directive manner ($U=12584.00$, $p<0.001$).

Table 4

Attitudes of the respondents towards various didactic and educational situations at school.

Statement	Research group	N	Average	Standard deviation	Standard error of the average
Using proven sources of knowledge	Teachers	170	4.3529	0.84553	0.06485
	Students	183	4.0710	0.98359	0.07270
Pupils using their products	Teachers	170	3.6411	0.76580	0.05873
	Students	183	3.3825	1.11242	0.08223
Dealing with various topics in class	Teachers	170	4.2294	0.76943	0.05901
	Students	183	4.0000	0.77619	0.05737
Fear of confrontation with the parent and the principal's reaction	Teachers	170	2.8823	1.28635	0.09865
	Students	183	3.1584	1.08030	0.07985
The headmaster's attitude towards the confrontation with the parent	Teachers	170	3.6176	1.28635	0.09865
	Students	183	3.8584	0.99578	0.07361
Perception of the director by the respondents	Teachers	170	2.6647	1.19636	0.09175
	Students	183	3.0601	1.05439	0.07794

Source: Authors' own research.

Based on the factor analysis conducted on the data collected from teachers, one factor was identified that explains 70% of the variance. This factor consists of items related to cognitive curiosity, which is expressed in teachers' readiness to engage in scientific discussions, as well as encouraging students to engage in such discussions and creating their own knowledge, and arousing interrogative thinking among students.

Discussion

Research shows that teachers, despite the fact that they have already graduated, show greater cognitive curiosity than students, readiness for theoretical and scientific reflection, or to conduct scientific discussions, although some studies show that more teachers have problems with combining theory with practice and theoretical reasoning (Postholm, 2008). It would seem that they are still considered as students due to the fact that they are still learning and that is why they will show such an attitude. Perhaps teachers realize that it is worth constantly improving their qualifications, both formally and informally, for example, by expanding their knowledge. In their opinion and experience, scientific knowledge can enrich their workshop, and thus their effectiveness in teaching and development. Undoubtedly, there is also a need for research in this field as to which qualifications are needed in the labour market, as suggested by Hülya Şenol (2022).

It was also noted that students, more often than teachers, felt that they should obey authority and felt that they were being manipulated. In addition, more often than teachers, they perceive the headteacher as being a person who manages the institution in a directive manner. This may be related to their age and experience. Teachers, as an older group, are much more experienced in these issues and may be more confident and more critical of their environment. Students, also after graduation, at the beginning of their professional career, will feel fear of their superiors, which is also shown in the research. Only after some time, after gaining the next level of professional promotion, may this fear disappear. It can be seen that students in potential situations are more inclined to conduct the tasks entrusted by the director, regardless of the costs on their part. However, it should also be remembered that principals who have completed the relevant courses or qualification studies know that school leadership is about setting an example, democratic management, cooperating in decision-making with schoolteachers, and even with parents and students (Bakirci et al., 2012; Manan, 2014; Muran et al., 2021).

Moreover, the students also declared a higher level of anxiety in conflict situations with their parents. Contact with parents in today's school is also a challenge for te-

achers. It often happens that parents are demanding and, in some cases, function as teaching experts. Therefore, a very important task of universities is to prepare educators for cooperation with parents. Competencies in the field of communication, as well as in the field of problem-solving, will be of particular importance here. Equipping teachers with these skills, and strengthening their confidence in dealing with parents, will allow for better cooperation and support the school's work (Westergård, 2013; Neuenschwander, 2020; Buza, Hysa, 2020).

Students' uncertainty can also be seen in the answers related to expressing their opinions and in the situations during classes. Research shows that students fear situations where they might compromise themselves, such as a situation where they might be wrong, and the children would notice it. Teachers, as an experienced group, do not experience such situations, and if it does happen, they know how to deal with such a situation. Years of practice become their ally here. Therefore, as Rajinder Chouhan and Rakesh Gaur (2016-2019) postulate, future teachers should be taught stress management so that they know how they can behave in such uncomfortable situations.

However, students more often than teachers declare that if students were to express a critical opinion about them, it would be a stimulus to reflect on themselves. Therefore, it can also be concluded that such an attitude that does not involve too much self-confidence may, in some situations, encourage critical thinking about oneself.

Interestingly, the students were more convinced than the teachers that authoritative figures could be treated critically and distrustfully, and considered themselves more critical than other people. This may be related to the fact that the phenomenon of failure to respect authority figures is noticed increasingly often, especially among younger people. Increasingly often people who do not deserve it are becoming authoritative. It also rarely happens that students meet a mentor during their studies and if they do, that they want to work with him/her. On the other hand, teachers as senior staff may have different values, which is a stimulus for new research.

Additionally, the results show that students have more enthusiasm than teachers to taking on new challenges. This may indicate that teachers are already showing the first symptoms of burnout and are rather reluctant to undertake new tasks. Moreover, as in every profession, motivation to work decreases over the years, unless the employee is properly stimulated. In Central European countries, such as Poland, or the Czech Republic, this profession is not appreciated as it should be, especially when it comes to workload and earnings received by teachers. It can also be one of the demotivating factors. It may also be related to the negative reactions of teachers to changes in the school, which was emphasized in the research of Rinnelle Lee-Piggott (2021).

However, despite the fact that teachers are a group of older people, they declare more often than students that non-standard teaching methods should also be used at

work, such as the WebQuest method. In addition, they also declare to a greater extent that attention should be paid to pupils' products, which may be, as yet, untested but prepared by the pupils themselves. They were also more often of the opinion that during the lesson it is also possible to discuss with the students side issues, unrelated to the main problem. Therefore, it can be concluded that with the experience gained, teachers use new teaching methods in their work and discuss topics possibly not directly related to the subject matter of the lesson. On the other hand, students at the beginning of their careers may approach these methods from a distance, or they may not be aware of these methods yet because they have not been shown them in college. This would indicate a need to check whether teacher education programs in universities are compatible with the practical expectations of school teaching staff. Moreover, experience shows that young teachers tend to adhere strictly to the lesson plans, and only the acquisition of experience may result in the fact that the teacher can allow himself/herself to make some digressions during the classes.

Therefore, attention should be paid to teacher education programs or teacher education standards, which should be discussed with practicing teachers at higher education institutions, or to include empirical research on education, as emphasized by Leonie Rowan et al., (2021) in the context of teachers working with different students in different conditions.

Conclusion

First of all, research shows that students, more often than teachers, present an anxious attitude in contact with parents, the principal, or during interactions with students during lessons. More so than teachers, they also feel that they are being manipulated and that they must obey authority.

However, they are more critical of authority issues and are more motivated to take on new, potential challenges at work.

Teachers additionally declare that at work they use various, innovative teaching methods, while students would rather use these traditional, proven methods.

Therefore, based on the research, it seems justified to develop a sense of self-efficacy in future teachers during the studies, as described in their research by Gosia Marschall and Steven Watson (2022). In addition, attention should be paid to rebuilding the image of the teaching profession (Filik-Uyanık et al., 2021), and thus also ensuring better communication with parents and cooperation between parents and the school (Baxter, Kilderry, 2022). Perhaps increasing the competencies of future teachers in this field would reduce their fear of contact with parents, especially in difficult situations.

The perception of the headteacher among students should also be changed. Academic teachers should work on it during their studies. As emphasized in their research by Ai Noi Lee and Youyan Nie (2014), school principals must clearly present the vision of the school, discuss various problems with teachers, make decisions with them, strengthen their sense of the meaning of being a teacher, and share their knowledge. In fact, the image of principals built by students is not as justified as our research shows. In addition, teaching content related to school leadership skills should be included in the education programs of future teachers (Naidoo, 2019; Sunaengsih et al., 2019) so that future educators can become familiar with the issues of school management.

In addition, curricula should be designed in such a way that more attention is paid to practice. It does not have to be strictly an apprenticeship in schools. There can also be simulation lessons conducted at a university under appropriate conditions. However, a question arises here whether all teacher training universities have the right conditions to create such situations?

The conducted research also indicates that educational programs should also take into account innovative teaching methods, so that future teachers can stimulate the cognitive curiosity of students in various ways. In particular, it is necessary to skillfully and consciously use information and communication technologies in teaching, which the young generation can use very effectively nowadays (Johnson et al., 2021; Kulakhmet et al., 2021).

This research presents part of the problem of teacher education and the situations that teachers struggle with in school and may be an introduction to a wider discussion and further research in this field.

References

- Bakirci, H., Turkdogan, A., & Guler, M. (2012). Is my school an effective school? Headmaster and teacher views. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3471–3476.
- Baxter, G., Kilderry, A (2022). Family school partnership discourse: Inconsistencies, misrepresentation, and counter narratives. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103561>.
- Berit, S. H., Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>.
- Bjørndal, C. R. P. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education*, 91,1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103047>.
- Buza, V, Hysa, M. (2020). School-family cooperation through different forms of communication in schools during the Covid-19 pandemic. *Thesis*, 9(2), 55-80.
- Chouhan, R., Gaur, R. (2016-2019). Professional competencies for prospective teachers and teacher educators. *Researches and Studies*, 68-71, 18-27.

- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecność* [Critical thinking in the context of early childhood education - conditions]. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>.
- Facione, P. A. (1990). *The California Critical Thinking Skills Test — College Level: Technical Report #1: Experimental Validation and Content Validity*. California: Academic Press.
- Filik-Uyanık, R., Demircan, H. Ö., & Gözdenur Işıkcı Başkaya, G. (2021). “Let me have a seat and see what’s going on in this class”: Perspectives of Early Childhood Teachers about Parental Confrontation. *Participatory Educational Research*, 8(3), 105-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.56.8.3>.
- Haug, B. S., Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103286>.
- Hong, J-Ch., Hsiao, H-S., Chen, P-H., Lu, Ch-Ch., Tai, K-H., & Tsai, Ch-R. (2021). Critical attitude and ability associated with students’ self-confidence and attitude toward “predict-observe-explain” online science inquiry learning. *Computers and education*, 166, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104172>.
- Janke, S., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers’ work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 47, 184-194. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.009>.
- Jodłowska, B. (1991). *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela* [Start - professional shock - creative work of a teacher]. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Johnson, I. E., Nkanu, C. U., & Udo, A. L. (2021). Checkmating the weaknesses associated with information and communication technologies in education for improved effectiveness and efficiency. *Journal of Education and Practice*, 12(8), 80-85. DOI: <http://10.7176/JEP/12-8-11>.
- Khalili, H., Zadeh, M. (2003). Investigation of reliability, validity and normality Persian version of the California Critical Thinking Skills Test: Form B (CCTST). *Journal of Medical Education*, 3(1), 29-32.
- Kulakhmet, M., Hajrullina, A., Oleksiuk, N., Tvrdon, M., & Protas, O. (2021). The development of the masters’ professional competence by means of the information and communication technologies. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 226–239. DOI: <http://10.5430/ijhe.v10n1p226>.
- Lee, A. N., Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers’ perceptions of principal’s and immediate supervisor’s empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>.
- Lee-Piggott, R. (2021). The ‘how’, ‘why’ and ‘what for’ of school members’ responses to their new principals’ leadership. *Caribbean Curriculum*, 28, 97-134.
- Manan, M. (2014). Leadership characteristics of excellent headmaster. *Journal of Education and Practice*, 5(23), 120-124.
- Marschall, G., Watson, S. (2022). Teacher self-efficacy as an aspect of narrative self-schemata. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103568>.
- Muran, Sion, H., Rahan, N. W. S., Ludang, Y., Bungai, J., & Misrita. (2021). Improvement of teacher pedagogic competency of elementary school in North Barito Regency through the leadership of headmaster. *Acta Scientiae et Intellectus*, 7(2), 195-203.

- Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>.
- Neuenschwander, M. P. (2020). Information and trust in parent-teacher cooperation – connections with educational inequality. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 19–28. DOI: <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8526>.
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekovist, Y., & Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 108, 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>.
- Pacheco, C. S., Herrera, C. I. (2021). A conceptual proposal and operational definitions of the cognitive processes of complex thinking. *Thinking skills and creativity*, 39, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100794>.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728.
- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>.
- Richter, E., Lazarides, R., & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1-9. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>.
- Rieu, A., Leuders, T., & Loibl, K. (2022). Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing - The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103621>.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10. DOI: [doi:10.1016/j.tate.2011.08.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008).
- Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Brownlee, J. L., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112-158. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465432097917>.
- Saloviita, T., Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.10322>.
- Şenol, H. (2022). Preparing highly qualified pre-school teacher candidates in the light of total quality management. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 728-750.
- Sunaengsih, C., Anggarani, M., Amalia, M., Nurfatmala, S., & Naelin, S. (2019). Principal leadership in the implementation of effective school management. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 79-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i1.15200>.
- Szempluch, J. (2018). Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela [Pedagogical theory and practice in teacher's professional development]. In: E. Musiał, J. Malinowska (Eds.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* [Pedagogical practice as a space and place for evaluating the competences of future teachers of early childhood education].

- tion: concepts - transformations - solutions] (pp. 15-25). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Śliwa, S. (2017). *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* [Preventive competences of early childhood education teachers]. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Śliwa, S. (2021). *Kompetencje krytyczne polskich i czeskich pedagogów w świetle badań porównawczych* [Critical competences of Polish and Czech educators in the light of comparative research]. Opole: Wydawnictwo Sindruk.
- Westergård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Valenzuela, J., Nieto Carracedo, A. M., & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 24, 823-848.
- Żegnałek, K. (2008). Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej [Didactic and educational competences of the early childhood education teacher]. In: K. Żegnałek (Ed.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* [Competences of the primary education teacher] (pp. 188-195). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 3.06.2022 r. – przyjęty: 9.09.2022 r.

Barbara ŻAKOWSKA *

Szkoły katolickie w wychowaniu do wartości. Na podstawie założeń programów wychowawczych dwóch katolickich szkół podstawowych w Szczecinie

**Catholic schools in upbringing to values.
On the basis of the behavioral programme objectives of two catholic primary
schools in Szczecin**

Abstrakt

Wprowadzenie. We współczesnym świecie, pełnym kontrastów, różnorodności i pluralizmu społecznego, wychowanie do wartości staje się szczególnie pożądane. Niewątpliwie fundamentalne oddziaływanie na dziecko mają aktywność i postawa rodziców. To oni są pierwszymi, naturalnymi wychowawcami swojego potomstwa, dlatego mają prawo wybrać dla swoich podopiecznych szkołę, która wesprze ich w procesie kształcenia oraz w działalności wychowawczej poprzez tworzenie takiego środowiska, które będzie zgodne z ich oczekiwaniami.

Cel. Głównym celem artykułu jest analiza programów wychowawczych Katolickiej Szkoły Podstawowej im. Świętej Rodziny oraz Szkoły Podstawowej Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania do wartości. Ponadto celem artykułu jest ukazanie drogi do powstania wybranych katolickich szkół podstawowych w Szczecinie.

Materiały i metody. Artykuł powstał w oparciu o kwerendę źródeł, ich selekcję i opis. W efekcie zinterpretowano fakty stanowiące przedmiot badań. Ponadto podsta-

* e-mail: barbara.zakowska@usz.edu.pl

Katedra Historii i Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński,
Michała Kleofasa Ogńskiego 16, 71-431 Szczecin, Polska

Department of History and Theory of Education, Institute of Pedagogy, University of
Szczecin, Michała Kleofasa Ogńskiego 16, 71-431 Szczecin, Poland

ORCID: 0000-0002-0720-8184

wą była lektura literatury i opracowań. Analiza materiału źródłowego miała charakter jakościowy.

Wyniki. Analiza materiału źródłowego pozwala stwierdzić, że wychowanie do wartości jest istotnym aspektem konstruowania programów wychowawczych wybranych szkół katolickich.

Wnioski. Zaprezentowane wyniki badań prowadzą do wniosku, że szkolnictwo katolickie może dostarczać inspiracji w zakresie wychowania do wartości.

Słowa kluczowe: wychowanie do wartości, szkoły katolickie, rodzina.

Abstract

Introduction. Upbringing to values has become a desired element in the modern world full of contrasts, diversity, and social pluralism. Undoubtedly, parents with their actions and attitudes have the fundamental impact on upbringing their children. They are the first and most natural educators of their protégés. Parents, as the leading educators, are entitled to make decisions about choosing such schools for their children that will support the learning process, as well as supporting educational activities, in line with their expectations.

Aim. The main purpose of this article is to analyze the behavioural programmes of Catholic Primary School St. Families in Szczecin and Primary School of the Salesian Society in Szczecin, with particular focus on upbringing to values. Moreover, the aim of the article is to present the formation of selected catholic primary schools in Szczecin.

Materials and methods. In order to prepare the text, historical resources were collected, analyzed, and described. As a result, the interpretation of facts being the objects of research have been done. Moreover, the reading literature and searching the studies were undertaken. The analysis of the resources was conducted in a qualitative way.

Results. Based on the analyzed material, it can be stated that the upbringing to values is a significant aspect in designing the behavioural programmes in the selected catholic schools.

Conclusion. The presented research results can lead to the conclusions that the catholic schools can provide inspirations regarding the analyzed area.

Keywords: upbringing to values, catholic schools, family.

Wychowanie jako długotrwały proces polegający na oddziaływaniu na wychowanka jest przedmiotem badań i analiz wielu współczesnych pedagogów (Kwieciński, 2011; Nowak, 2008; Łobocki, 2004; Śliwerski, 2005; de Tchorzewski, 2002). Definicja prezentowana przez Stefana Kunowskiego (1997, s. 166) podkreśla, że wychowanie może być pojmowane szeroko, jako „długotrwały ciąg zmian zachodzących w procesie wszechstronnego rozwijania człowieka, w czym biorą świadomy udział przez swą działalność wychowawcy, współdziałają przy tym różne okoliczności i warunki jako sytuacje wychowawcze oraz dążności samego wychowanka do osiągnięcia coraz większej pełni samodzielności umysłowej, moralnej i życiowej jako najdalszego wytworu wychowania”. Andrzej de Tchorzewski (2002, s. 30) wskazuje na aspekty relacji i interakcji w procesie wychowawczym i ujmuje wychowanie jako „byt

społeczny, będący wytworem przynajmniej dwóch osób, pomiędzy którymi zachodzi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą obranej formy kontaktu”.

Należy zatem zwrócić uwagę, że naturalnym oddziaływaniem wychowawczym na dziecko jest działalność rodziców. Ich postawa wobec prawa i obowiązku wychowania potomstwa ma charakter pierwotny, jest nieodłącznym elementem pełnienia roli rodzica oraz ma pierwszeństwo w stosunku do działań wychowawczych podejmowanych przez inne osoby (Jan Paweł II, 1981).

Idea odpowiedzialności rodziców za wychowanie swoich dzieci została dwukrotnie zaakcentowana w ustawie zasadniczej, w której prawodawca polski podkreślił, że „rodzice mają prawo do wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami” (*Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, 1997, art. 48 ust. 1) oraz że „mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniami” (tamże, art. 53 ust. 3). W międzynarodowych aktach prawnych również można znaleźć stwierdzenia, które oddają rodzicom prawo do decydowania o wychowaniu swoich dzieci. Są to m.in.: *Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych*, *Konwencja o prawach dziecka* oraz *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*.

System oświaty w Polsce odpowiada na te regulacje prawne oraz na potrzeby pluralistycznego społeczeństwa, dlatego umożliwia tworzenie i prowadzenie również szkół katolickich. Placówki te zajmują w polskim szkolnictwie znaczące miejsce, cieszą się dużym zainteresowaniem wśród rodziców, dzieci i młodzieży, ponieważ stwarzają możliwość wychowania katolickiego. W szczególnie trudnym okresie lat 1948–1989 szkoły katolickie nie miały aprobaty władz państwowych i oświatowych, wobec czego nie mogły prowadzić swojej działalności, natomiast w szkołach państwowych zakazano organizowania lekcji religii (Cichosz, 2007). Przełom lat 80. i 90. XX wieku stał się symbolem demokratycznej Europy. W Polsce dzięki zmianom ustrojowym i społecznym, możliwościom prawnym oraz rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego, opartego na idei solidarności, wzajemnej pomocy i samoorganizacji, nastąpiły znaczące przeobrażenia w wielu dziedzinach życia, m.in. w oświacie (Koperek, 2001). Pierwszym krokiem do demokratyzacji szkolnictwa były ustawy: *Ustawa o stowarzyszeniach* z dnia 7 kwietnia 1989 roku oraz *Ustawa o gwarancjach wolności sumienia i wyznania* z dnia 17 maja 1989 roku. Dały one początek społeczeństwu obywatelskiemu, które aktywnie i autonomicznie mogło decydować o kierunku rozwoju demokratycznego państwa, a w tym – niezależnej oświaty. W wyniku tych zmian również przed szkolnictwem katolickim otworzyła się możliwość działania.

Przy definiowaniu szkoły katolickiej należy zwrócić uwagę, że jest to niewątpliwie placówka oświatowa, która sprawuje funkcje dydaktyczne, wychowawcze

i opiekuńcze, ale przede wszystkim spełnia osobliwe zadanie, którym jest misja społeczna i apostołska. Dlatego szczególnie ważne jest podkreślenie zasadniczych aspektów wychowawczych szkoły katolickiej, które w 1977 roku określiła Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego. Przyjęto wówczas, że „szkoła katolicka jest miejscem integralnego kształtowania osoby ludzkiej poprzez jasny program wychowawczy, którego fundamentem jest Chrystus” (Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego, 1977, n. 34). Najważniejszym zaś odniesieniem szkoły katolickiej jest człowiek: „Każda osoba, z jej potrzebami materialnymi i duchowymi, stoi w centrum nauczania Jezusa; dlatego promocja osoby ludzkiej stanowi cel katolickiej szkoły” (Jan Paweł II, 1991, s. 4).

Kościół katolicki z uwagą podchodzi do roli edukacji wiernych, dlatego kwestie tworzenia i rozwijania szkół katolickich opisano szczegółowo w *Kodeksie Prawa Kanonicznego* (KPK) z 1983 roku. Regulacje związane z misyjną rolą szkoły katolickiej, rolą rodzica w wychowaniu dzieci oraz nadzorowaniem szkoły katolickiej zawarte są w rozdziale I pt. *Szkoła*, który jest częścią księgi III, noszącej tytuł *Nauczycielskie zadanie Kościoła*. Normy zawarte w KPK mocno skupiają się na rozważaniach poświęconych wychowaniu. Podobnie jak w dokumentach prawa świeckiego, tutaj również rola rodzica w procesie wychowania jest kluczowa i pierwszoplanowa. W jednej z norm czytamy, że „rodzice oraz ci, którzy ich zastępują, mają obowiązek i zarazem prawo wychowania potomstwa. Rodzice katolicy mają ponadto obowiązek i prawo dobrania takich środków i instytucji, przy pomocy których, uwzględniając miejscowe warunki, mogliby lepiej zadbać o katolickie wychowanie swoich dzieci”. (KPK, kan. 793 § 1). Wynika z tego, że rodzice mają prawo do wyboru takiej szkoły, która będzie zapewniać wychowanie katolickie i stanie się „główną pomocą w wypełnianiu obowiązku wychowania” (KPK, kan. 796 § 1). Z prawa kanonicznego wynika fakt, że „rodzice mają również prawo otrzymania od społeczności świeckiej pomocy potrzebnej do katolickiego wychowania dzieci” (KPK, kan. 793 § 2). W związku z powyższymi regulacjami kościelnymi oraz świeckimi państwo polskie zezwala na tworzenie w systemie oświaty szkół katolickich, które zgodnie z ustawą *Prawo oświatowe* mogą działać jako szkoły niepubliczne. W takim założeniu organami prowadzącymi mogą być: diecezje, zakony żeńskie, zakony męskie, organizacje społeczne oraz osoby fizyczne (Maj, 2007). Jednak szkoły katolickie mogą również być placówkami publicznymi. W takim wypadku organem prowadzącym jest kościelna osoba prawna, organem finansującym – jednostka samorządu terytorialnego, zaś organem sprawującym nadzór pedagogiczny – kuratorium oświaty (Cichosz, 2007).

Katolickie szkoły w Szczecinie

Liczba szkół katolickich w Polsce po 1989 roku wynosiła 24. Znacząco więcej takich placówek powstało na przełomie XX i XXI wieku. W roku szkolnym 2001/2002 szkół katolickich wszystkich typów było 350, a w roku szkolnym 2019/2020 istniało ich 487. Na podstawie danych statystycznych można stwierdzić, że liczba szkół katolickich systematycznie rośnie (Maj, 2002; GUS, 2019).

Początek lat 90. XX wieku to również rozwój szkolnictwa katolickiego w Szczecinie. Dla celów niniejszego opracowania w dalszej części artykułu skupiono się na programach wychowawczych w katolickich szkołach podstawowych, gdyż w strukturze szkolnictwa katolickiego zajmują one istotną rolę ze względu na fakt oddziaływania na najmłodsze pokolenia i na zaangażowanie rodziców w ich kształcenie. Jan Paweł II mówił o etosie szkoły katolickiej i podkreślił szczególną rolę szkoły podstawowej. Zaznaczył, że „określone zadania, szczególnie te, które uwzględniają rozwój całej osoby, duchowy wymiar edukacji i zaangażowanie rodziców, były zawsze centralnym etosem szkoły katolickiej. Ta kwestia szczególnie ważna jest w szkole podstawowej, gdzie są bliskie więzi pomiędzy szkołą, rodziną, parafią i wspólnotą miejscową” (Jan Paweł II, 2006, ss. 4-8).

Ponadto spośród szczecińskich katolickich szkół podstawowych do analizy programów wychowawczych nieprzypadkowo wybrano Katolicką Szkołę Podstawową im. Świętej Rodziny (KSP) oraz Szkołę Podstawową Towarzystwa Salezjańskiego (SP TS). Z uwagi na długoletnią działalność (KSP istnieje od 1996 roku, a SP TS od 2003 roku), szczególne zaangażowanie duchownych Kościoła katolickiego oraz świeckich działaczy lokalnych w tworzenie tych szkół, wysokie wyniki uczniów w nauce² oraz duże uznanie środowiska lokalnego te placówki można określić jako reprezentatywne dla szkół katolickich w Szczecinie, które kierują się tą samą misją wychowawczą.

Aby jak najlepiej zrozumieć działalność wychowawczą omawianych placówek, należałoby rozpocząć od przedstawienia drogi tworzenia się wybranych szkół, gdyż te doświadczenia odegrały znaczącą rolę w definiowaniu celów i zadań wychowawczych. Pierwsza z prezentowanych instytucji – Katolicka Szkoła Podstawowa im. Świętej Rodziny – powstała w 1996 roku. Jej organem prowadzącym jest Centrum Edukacyjne Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej. Centrum sprawuje nadzór również nad Katolickim Liceum Ogólnokształcącym im. św. Maksymiliana Marii Kolbego w Szczecinie, Publiczną Katolicką Szkołą Podstawową im. św. Stanisława Kostki,

2 Uczniowie KSP oraz SP TS są laureatami wojewódzkich i ogólnopolskich konkursów, ponadto otrzymywali nagrody Prezydenta Miasta Szczecin. Szkoła co roku osiąga jedne z najwyższych w kraju wyniki egzaminów ósmoklasistów. Zob: <http://ksp.net.pl>, <https://www.szkolysalezjanskie.pl/>.

Katolicką Szkołą Podstawową im. Jana Pawła II, Młodzieżowym Ośrodkiem Socjoterapii im. św. Brata Alberta w Szczecinie oraz Zespołem Szkół Ogólnokształcących im. św. Jana Pawła II w Pobierowie (Piskorski, Piskorska, 2012).

Omawiana szkoła powstała między innymi z inicjatywy rodziców. Jej siedzibą na początku był dom katechetyczny, znajdujący się przy ul. Orawskiej 3 w Szczecinie. Rzymskokatolicka parafia pw. Matki Bożej Jasnogórskiej oddała na czas nieokreślony do bezpłatnego użytkowania nieruchomość Centrum Edukacyjnemu Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej. Budynek położony na Wzgórzu Hetmańskim przy kościele pw. Matki Bożej Jasnogórskiej był dwukondygnacyjny, z podpiwniczeniem. Powierzchnia użytkowa budynku wynosiła 1200 m². Znajdowało się tam 12 sal lekcyjnych, pracownia komputerowa, stołówka, pokój nauczycielski, sala do zajęć ruchowych, biblioteka oraz dwa pomieszczenia przeznaczone na szatnię. Członkowie społeczności szkolnej mogli korzystać z parkingu, placu zabaw oraz z boiska wielofunkcyjnego (AZKO, WESiT-I-4332/15/99). Bliskość parafii oraz mała powierzchnia użytkowa budynku powodowały, że atmosfera w szkole była kameralna i rodzinna. Ze względu na duże zainteresowanie rodziców katolickich rekrutacja z roku na rok była coraz większa. Warunki lokalowe przestały odpowiadać potrzebom szkoły w realizowaniu funkcji dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej. W związku z tym w 2019 roku placówka zmieniła swoją siedzibę i przeniosła się do zdecydowanie większego i nowocześniejszego budynku szkolnego, tak zwanej tysiąclatki, przy ul. Budziszynskiej 2. Przekształcono ją w szkołę publiczną bez wskazanej rejonizacji (KSP, <http://ksp.net.pl/>).

Katolickie szkolnictwo w Szczecinie rozwijało się również dzięki Towarzystwu Salezjańskiemu. Decydującą rolę w tworzeniu szkolnictwa salezjańskiego odegrał ks. Lucjan Gieros³, człowiek bardzo zasłużony dla miasta Szczecina. Jego duchowa, w tym edukacyjna formacja była wynikiem wieloletniej posługi w zakonie salezjanów, którego zasady opierają się na koncepcji pedagogiki św. Jana Bosko. Po przyjęciu święceń kapłańskich w 1958 roku ks. L. Gieros pracował w Kutnie, Warszawie, Łodzi, Kobyłance i Rumii, a w 1986 roku został proboszczem parafii na osiedlu Przyjaźni w Szczecinie (Brakowski, 2008, s. 15). Wraz z budową nowego kościoła rozpoczął realizację swojego najważniejszego życiowego zadania: stworzenia systemu niepublicznych szkół salezjańskich w Szczecinie. Najpierw wybudował i uruchomił Salezjańskie Liceum Ogólnokształcące wraz ze szkołą organową przy ul. Witkiewicza w Szczecinie (Majewska, 2004). Jednak ks. L. Gieros chciał stworzyć większy

3 Ksiądz Lucjan Gieros zmarł w 2006 roku. W jego pogrzebie brało udział ponad 2000 osób. Koncelebrę żałobną pod przewodnictwem abp. Zygmunta Kamińskiego sprawowało 230 kapłanów. Niedługo później, 31 października 2007 roku, decyzją Rady Miasta Szczecina nadano rondy przy ul. Ku Słońcu imię ks. L. Gierosa SDB. Był to dowód wdzięczności mieszkańców miasta za jego 20-letnią pracę duszpastersko-oświatową.

kompleks edukacyjny, dlatego poszukiwał odpowiedniego miejsca pod zabudowę, aby rozszerzyć działalność. Do tego celu udało mu się pozyskać teren przy ul. Ku Słońcu, w okolicy cmentarza Centralnego w Szczecinie. Dotychczasowym gospodarzem obiektu, w którego skład wchodziły boiska i hotel, było Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej. W 1991 roku decyzją Rady Miasta Szczecin tę nieruchomości o powierzchni 43 049 ha przekazano Towarzystwu Salezjańskiemu (AZKO, nr WOIKF-I-4320/320/2002). W 1994 roku rozpoczęła się działalność edukacyjna w pierwszym nowo wybudowanym obiekcie. Najpierw powstała Zasadnicza Szkoła Zawodowa, następnie w 1997 roku – Technikum Zawodowe, a w 2001 roku – Gimnazjum Towarzystwa Salezjańskiego. W 2003 roku założono SP TS (Majewska, 2004). W pierwszym roku szkolnym do użytku tej placówki oddano tylko jedną dużą salę, która pełniła również rolę świetlicy. Uczniowie korzystali z przestrzeni wokół obiektu, na której znajdowały się boiska i teren rekreacyjny. W związku z dużym zainteresowaniem rodziców rekrutacją swoich dzieci do nowo powstałej szkoły podstawowej, z każdym rokiem do użytku przydzielano kolejne sale lekcyjne. W 2008 roku szkoła przejęła budynek, w którym uczniowie mieli możliwość korzystania z pracowni komputerowej, auli, biblioteki, czytelnicy, hali sportowej oraz siłowni (SP TS, <http://www.szkoly-kusloncu.salezjanie.pl/>).

Wychowanie do wartości w programach wychowawczych szkół katolickich

Wartości to fundament procesu wychowania i zarazem immanentna właściwość celów oraz oddziaływań wychowawczych. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że „wychowanie, niezależnie od deklarowanych założeń ideowych, zawsze jest wychowaniem do jakichś wartości” (Olbrycht, 2012, s. 91). Zatem wartości, tak istotne w procesie wychowawczym, w ujęciu pedagogicznym mogą być rozumiane jako coś cennego i ważnego, tak dla jednostki, jak i dla społeczeństwa. Stanowią one punkt odniesienia, są źródłem wyborów postępowania, określają styl życia, budują stosunek do innych ludzi i pobudzają do działania (Dyczewski, 2001; Świtała, 2019). W rozważaniach na temat klasyfikowania wartości można odszukać wiele sposobów ich porządkowania (Cichoń, 1996; Chałas, 2006; Ostrowska, 2015; Tischner, 1993). Kazimierz Denek (1998) proponuje podział na wartości partykularne i uniwersalne. Podstawą tych pierwszych jest pojęcie dobra rozumiane względnie. Cechują się uznawalnością społeczną oraz zmiennością. Natomiast w wartościach uniwersalnych dobro ma charakter bezwzględny, jako wartość sama w sobie. Takie wartości są trwałe i powszechne.

Zatem wartości stają się źródłem celów wychowania oraz wyznaczają kryteria oceny zamierzonych działań wychowawczych (Olbrycht, 2012). Nie bez znaczenia

w tym procesie, który jest świadomą i celową działalnością ludzką, mówi się o roli rodzica/wychowawcy/pedagoga, od którego zależy w dużej mierze, jakie wartości są wprowadzane do oddziaływania wychowawczego. Dlatego zwraca się szczególną uwagę na konsekwentny i właściwy dobór celów wychowania (wartości), do których ma dążyć wychowanek, oraz na przygotowanie zawodowe i osobiste wychowawcy (Nowak, 2008).

W podjętych rozważaniach o wychowaniu i wartościach należałoby zdefiniować, czym jest wychowanie do wartości. W literaturze przedmiotu znajdujemy dwie perspektywy w spojrzeniu na tę problematykę. Z jednej strony może być ono rozumiane w ujęciu szerokim, w którym człowieka przygotowuje się do świadomego i autonomicznego decydowania o wyborze wartości, którymi będzie się kierować. Z drugiej zaś strony węższa perspektywa wskazuje, że jest to proces kształtowania w człowieku pojmowania i zdolności do decydowania o przyjęciu pewnych wartości, deklarowanych w programie wychowawczym. Celem tego działania jest nauczanie wychowanka, aby potrafił rozwijać w sobie zdolność hierarchizowania wartości oraz ich realizowania. Co ważne, w efekcie wychowania do wartości chodzi o to, aby młody człowiek intencjonalnie oraz bez przymusu uznał wartości pożądane wychowawczo za swoje, słuszne i aby żył zgodnie z nimi (Olbrycht, 2012).

W tym miejscu warto również sprecyzować znaczenie wychowania do wartości w odniesieniu do działalności szkoły katolickiej. Niewątpliwie misją każdej placówki tego typu jest wychowanie chrześcijańskie. Sobór Watykański II (1968, ss. 313-324) rozumie je jako „nie tylko dążenie do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, ale również ma ono na względzie przede wszystkim to, aby ochrzczeni, wprowadzeni stopniowo w tajemnicę zbawienia, stawali się z każdym dniem coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary”. Zatem wychowanie chrześcijańskie, będące misją szkoły katolickiej, można rozumieć z jednej strony jako wychowanie religijne, w którym chodzi o poznanie i zjednoczenie się z Bogiem, a z drugiej – jako szerokie wychowanie naturalne, w którym zwraca się uwagę na rozwój człowieka jako osoby (Cichosz, 1997). Szczególnie widoczne jest to w *Orędziu Jana Pawła II na XVIII Światowy Dzień Pokoju* (1984), w którym papież skierował swoje słowa głównie do młodzieży i zwrócił uwagę na znaczenie wartości, które są źródłem wyboru i podstawą budowania życia w społeczeństwie. Podkreślał, że nie można oddzielić od siebie wartości osobistych i wartości społecznych, gdyż wspólnie tworzą one pokój i sprawiedliwość. Wobec tego można zauważyć, że w orędziu papieskim wyeksponowano życie we wspólnocie z innymi, z Bogiem i samym sobą. Takie spojrzenie na wartości jest charakterystyczne dla wychowania w duchu chrześcijańskim oraz jest podstawą wychowania personalistycznego (Adamski, 2005; Kowalczyk, 2010; Nowak, 2019; Śliwerski, 2005). Zatem w myśl personalistycznego ujęcia wychowania do wartości programy szkół katolickich powinny uwzględniać założenie, że oddziaływania wychowawcze mają

odpowiadać indywidualnym potrzebom i możliwościom ucznia w sferze intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej oraz duchowej, przy jednoczesnym uwzględnieniu jego wieloaspektowej i złożonej osobowości (Chałas, 2017).

W kontekście powyższych rozważań zasadne jest przeanalizowanie programów wychowawczych wybranych szkół katolickich pod kątem ich drogi do wartości. Na wstępie programu wychowawczego KSP (AZKO, WESiT-I-4332/15/99) podkreślono, że wychowanie jest najtrudniejszym zadaniem szkoły zarówno pod względem dobrego zaplanowania, jak i oceny jego skuteczności. Autorzy programu zwrócili uwagę, że należy ono w głównej mierze do rodziców, jednak szkoła ma być dla nich wsparciem w procesie budowania świata wartości dziecka. W myśl przywoływanego wcześniej orędzia papieskiego, w którym Jan Paweł II podkreślał łączenie wartości osobowych ze społecznymi, w programie wychowawczym wskazano, że zamierzonym celem jest ukształtowanie ucznia tak, aby zrozumiał Boży plan wobec swego życia, odnalazł swoje miejsce pośród innych ludzi w swojej ojczyźnie, w świecie i w Kościele, aby umiał im służyć oraz był dobrym chrześcijaninem i obywatelem. Aby pomóc w rozwoju osobowości ucznia KSP, rozumieniu siebie i drugiego człowieka oraz aby przygotować go do życia w wierze katolickiej, w analizowanym dokumencie określono jego wzorzec osobowy. Według niego wychowanek prezentuje religijną postawę, przejawia szacunek dla wiary i Kościoła, przestrzega szkolnych regulaminów i postanowień władz szkolnych. Pod względem wartości osobistych uczeń ma być prawdomówny, uczciwy, koleżeński i opiekuńczy, z szacunkiem odnosić się do dorosłych i kolegów. Natomiast w zakresie nabywania wartości społecznych zwraca się uwagę na postawę przynależności narodowej oraz działalność szkolną i pozaszkolną w obszarze społecznym, religijnym, naukowym i artystycznym.

Dalszą część analizowanego programu wychowawczego podzielono na sześć fragmentów, w których zaprezentowano cele wychowawcze oraz sposoby ich realizacji w poszczególnych sferach rozwojowych: religijno-moralnej, społeczno-patriotycznej, emocjonalnej, intelektualnej, kulturowej oraz prozdrowotnej. W tym miejscu nie sposób jest ukazać wszystkich założeń i zadań zawartych w analizowanym dokumencie, nie jest to też cel niniejszego artykułu. Przedmiotem podjętych rozważań jest wychowanie do wartości, zatem zostanie zwrócona uwaga na te cele wychowawcze, które przygotowują ucznia do życia według określonych wartości.

W sferze religijno-moralnej, zgodnie z założeniami wychowania chrześcijańskiego, głównymi celami są: życie zgodne z nauką Kościoła, szacunek dla wiary i Kościoła oraz umacnianie odwagi w głoszeniu wartości chrześcijańskich. Bezpośrednio te wartości wdraża się na wiele sposobów, wśród których można wymienić: codzienną wspólną modlitwę przed lekcjami, udział w uroczystościach kościelnych, wybór patronów klasowych spośród świętych i błogosławionych, świętowanie Dnia Patrona w klasach i prezentowanie jego osoby na modlitwie, prenumeratę prasy katolickiej w klasach I–

III. Sposobami na realizację celów w wyżej wymienionej sferze mogą być również: wizyta klas IV i V u sióstr Misjonarek Miłości, coroczna wystawa różańców przygotowanych przez uczniów oraz świętowanie Dni Papieskich, w których uczniowie wraz z całą społecznością szkolną modlą się za rodziny i bliskich (KSP, <http://ksp.net.pl/>).

Bardzo ważna w procesie budowania interakcji z innymi ludźmi i środowiskiem zewnętrznym jest sfera społeczno-patriotyczna. Dla autorów analizowanego programu głównymi celami w niej są: rozwijanie wartości rodzinnych i umiejętności komunikacji w rodzinie, uświadamianie podstawowych zasad i reguł obowiązujących w relacjach międzyludzkich, rozwijanie postaw patriotycznych związanych z własną tożsamością i z kulturą narodu, regionu oraz miasta. Szczególnie znaczący w tej sferze wydaje się cel wypracowania w uczniach postawy dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów. Według dokumentu sytuacje sprzyjające wychowaniu do tak postawionych celów to m.in.: poruszanie zagadnień historycznych i patriotycznych podczas modlitw porannych, współpraca z rodziną i jej wspieranie poprzez spotkania indywidualne, zebrania z rodzicami oraz współdziałanie z radą rodziców, a także organizowanie uroczystości szkolnych, koncertów pieśni patriotycznych, spotkań z ciekawymi ludźmi z regionu oraz wycieczek do miejsc pamięci narodowej. Ponadto uczniowie co roku biorą udział w Ogólnopolskim Młodzieżowym Turnieju Turystyczno-Krajoznawczym, w którym zdobywają tytuły finalistów i laureatów. Pośród wielu aktywności związanych z realizowaniem celów wychowawczych odnoszących się do sfery społeczno-patriotycznej warto również podkreślić, że młodzież z KSP reprezentowała szkołę w konkursie recytatorskim poświęconym twórczości pisarzy ziemi szczecińskiej *Szczeciński Parnas* oraz miejskim konkursie *Szczecin wczoraj i dziś*, w którym uczniowie walczyli o miano najlepszego znawcy Grodu Gryfa (tamże).

Konstytutywne w stosunku do analizowanego programu wychowawczego oraz podjętych rozważań na temat wychowania do wartości wydają się dwie kolejne sfery, które dotyczą rozwoju emocjonalnego i intelektualnego. W pierwszej z nich główne cele to właściwe wyrażanie uczuć i panowanie nad nimi, rozwijanie koleżeństwa i przyjaźni, budowanie zdolności wydawania sądów i ocen z zachowaniem zasad kultury oraz kształtowanie postawy empatii i umiejętności dzielenia się z innymi. Oddziaływania, które pomagają nabywać powyższe wartości, obejmują przede wszystkim indywidualne traktowanie dziecka z uwzględnieniem jego problemów, potrzeb i możliwości. Ponadto uczeń poprzez różnorodne sytuacje wychowawcze uwarściwia się na potrzeby ludzi niepełnosprawnych i uczy się akceptowania odmienności, uczestniczy w klasowych i szkolnych formach wzajemnej pomocy i współpracy, służy w kole wolontariatu oraz w licznych akcjach charytatywnych organizowanych na terenie szkoły i poza nią. Jako przykłady, wśród wielu podejmowanych aktywności, można wymienić udział całej społeczności szkolnej w akcji charytatywnej *Podaruj Dzieciom Iskierkę Radości – Szczecińskie Szkoły Potrzebującym*, organizowanie

zbiórki darów materialnych dla powodźnian oraz dla zwierząt ze schroniska. Na szczególną uwagę zasługuje udział uczniów klas 0–III KSP w międzynarodowym projekcie edukacyjnym *Emocja*, w którym dzieci wprowadza się w świat wartości moralnych poprzez realizację pięciu modułów. W ciągu całego roku szkolnego uczniowie uczą się, że wyrażanie uczuć oraz nauka języka emocji są niezbędne do kształtowania prawidłowych postaw wobec drugiego człowieka (tamże).

W sferze intelektualnej na uwagę zasługują cele, które podkreślają pomoc uczniom w poznawaniu swoich uzdolnień i mocnych stron oraz w nabywaniu umiejętności wypowiadania się, obserwacji, samodzielnego myślenia i wyciągania wniosków. Te prorozwojowe wartości, kształtujące konstruktywne i twórcze myślenie, są wdrażane przede wszystkim poprzez codzienną pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli, którzy dobierają formy i metody do potrzeb i możliwości uczniów. Młodzież uczestniczy też w kołach zainteresowań, w spotkaniach z ciekawymi ludźmi oraz w warsztatach umiejętności uczenia się. Ponadto bierze udział w spotkaniach edukacyjnych organizowanych na terenie Szczecina, na przykład w warsztatach chemicznych na Zachodniopomorskim Uniwersytecie Technologicznym, zorganizowanych w ramach akcji *Moc Naukowców* oraz w projekcie edukacyjnym *MegaMisja*, w którym dzieci rozwijają kompetencje cyfrowe, uczą się pracy w grupie i poznają zasady bezpiecznego korzystania z internetu.

Na uwagę zasługuje również sfera kulturalna, która w założeniu programu wychowawczego w obszarze wychowania do wartości wskazuje na rozwijanie umiejętności korzystania z dóbr kultury. Jej celem jest rozbudzanie ciekawości twórczej i wrażliwości estetycznej oraz kształtowanie zdolności do krytycznej oceny i dokonywania wyborów w odbiorze tych dóbr. Te założenia są realizowane poprzez uczestnictwo uczniów w życiu kulturalnym miasta i regionu, ale także przez samodzielne organizowanie wystaw twórczości plastycznej i występów teatralnych, coroczny Festiwal Piosenki Bożonarodzeniowej, liczne lekcje muzealne oraz obchody Dni Teatru i Książki. Program wychowawczy KSP kończy się działem omawiającym profilaktykę i tworzenie bezpiecznego otoczenia szkolnego (tamże).

Aby poszerzyć rozważania dotyczące założeń wychowania do wartości zawartych w programach wychowawczych szkół, dokonano analizy programu SP TS (AZKO, nr WOIKF-I-4320/320/2002). Na wstępie należy podkreślić, że działalność wychowawcza SP TS wynika z formacji stworzonej przez św. Jana Bosko⁴, założyciela zakonu

4 Jan Bosko pochodził z bardzo ubogiej włoskiej rodziny. Wychowywała go tylko mama. Już od najmłodszych lat musiał ciężko pracować w gospodarstwie brata i jednocześnie, za namową mamy, uczył się w szkole. Nauka pozwoliła mu stać się studentem seminarium. Kiedy studiował, zwrócił uwagę na biedne dzieci. Odwiedzał też więzienia dla młodocianych. To dla nich, już jako ksiądz, utworzył oratoria, które miały pomóc znaleźć drogę do Boga najuboższym i tym, którzy pobiłdźili. Oratoria były to ośrodki dla chłopców narażonych na zetknięcie się ze złem, ale też dla dobrze wychowanych,

salezjanów. Natomiast program wychowawczy tej szkoły, zatytułowany *Drogowskazy życia*, został zatwierdzony przez Towarzystwo Salezjańskie, Inspektoriat pod wezwaniem św. Wojciecha w Pile. Program rozpoczyna się od preambuły określającej podstawę ideową funkcjonowania placówki. We wstępie autorzy zaznaczają, że szkoła realizuje system wychowawczy zwany systemem uprzedzającym, opierający się na pełnym zaufaniu, którym wychowawca obdarza wychowanków, na stałej gotowości służenia im życzliwością, pomocą oraz na wzajemnej więzi na wzór rodzinnej. Szczególnie warto podkreślić założenie, że uczniów wychowuje się w powszechnie uznanym systemie wartości, opartym na zasadach moralności chrześcijańskiej. Dalsze zadania i cele prezentowanego programu odzwierciedlają tak sformułowany wstęp.

Omawiany program wychowawczy zakłada realizację trzech głównych zadań wyrażonych hasłami: *Talent masz w sobie, pozwól go odkryć i rozwijać*, *Ucz się być człowiekiem* oraz *W zdrowym ciele zdrowy duch*. W pierwszym i ostatnim zadaniu podkreśla się rozwijanie talentów, zdolności i zainteresowań oraz kształtowanie postawy prozdrowotnej i aktywnego trybu życia. Jednak w kontekście wychowania do wartości istotne są założenia wyrażone w drugim zadaniu, którego celem jest wzbudzanie, rozwijanie i wzmacnianie wśród uczniów salezjańskiej duchowości. Szkoła realizuje to przesłanie poprzez wychowywanie do radości, optymizmu i dobroci, do prawdy i uczciwości, do postawy pokory, ofiary i służby, do pracy nad sobą, do przyjaźni i życia w rodzinie.

W aspekcie wartości społecznych autorzy programu zaznaczają również, że szkoła ma za zadanie uczyć samorządności, szacunku i tolerancji do drugiego człowieka, odpowiedzialności za innych, środowisko, wspólnotę i szkołę. Szczególne znaczenie w programie ma uwrażliwienie na biedę, krzywdę, nieszczęście i niesprawiedliwość. Podkreśla się również swoistą przyjaźń ze świętymi patronami. W tym miejscu analizowanego dokumentu zwraca się uwagę na wychowanie do wartości religijnych poprzez wdrażanie do życia w modlitwie oraz utrwalanie wartości uniwersalnych.

Program wychowawczy SP TS wyróżnia się określeniem sposobów realizacji założeń programowych oraz wskazaniem działań wychowawczych, które mają wzmacniać salezjańską duchowość. W doborze metod dokument odwołuje się do poziomów potrzeb wychowanka i stosuje ich hierarchię zaproponowaną przez Abrahama Masłowa (2006). Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że wartości są pochodną potrzeb, wobec tego autorzy programu do poszczególnych poziomów wskazali działania, które

którzy pomagali J. Bosko. Kolejnym elementem działalności świętego było tworzenie szkół niedzielnych i wieczorowych dla chłopców oraz pisanie szkolnych podręczników. Wszystko to razem stało się podstawą powołania do życia w 1859 roku zakonu salezjanów, który wraz ze swoim założycielem rozwijał działalność edukacyjną i wychowawczą. Jest to źródło szkół salezjańskich, ich misji, profilów, a także programów wychowawczych (Majewska, 2004; Bosko, 2002; Weinschenk, 1996; Desramaut, 1998; Aubry, 1994).

mają pomóc wychowankowi w osiągnięciu określonych wartości. Nie mniej istotne i osobliwe są zadania budujące salezjańską duchowość. Działania te dotyczą wiary oraz płaszczyzny ludzkiej i społecznej. Są to takie aktywności jak codzienna modlitwa przed lekcjami, uczestnictwo w Eucharystii szkolnej, utworzenie w szkole pewnego miejsca ciszy, modlitwy i słuchania Słowa Bożego. Ponadto zachęca się dzieci do praktykowania pomocy koleżeńskiej, włączania do klas uczniów niepełnosprawnych, do działalności charytatywnej na rzecz środowiska lokalnego, działalności samorządu szkolnego i klasowego oraz organizowania imprez integracyjnych z okazji święta ks. J. Bosko (SP TS, <http://www.szkoly-kusloncu.salezjanie.pl/>).

W programie wychowawczym SP TS wyszczególniono również trzy bloki tematyczne: rozwijanie talentów, zdolności i zainteresowań; kształtowanie postaw etyczno-moralnych oraz kształtowanie sprawności fizycznej. Pierwszy obszar, związany z rozwojem poznawczym dziecka, jest realizowany poprzez wielokierunkowe działania, pośród których można wymienić organizowanie różnorodnych konkursów. Placówka jest inicjatorem konkursów dla szkół podstawowych: *The Lord of English* z języka angielskiego oraz *Rusz głową* z matematyki. Oprócz tego SP TS z sukcesem organizuje od 2010 roku konkurs *Sudoku – cyfry muszą pozostać same* dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Ponadto w ramach celów wychowawczych w obszarze poznawania i rozwijania swoich uzdolnień uczniowie mają m.in. możliwość realizowania indywidualnych projektów na lekcjach przedmiotowych, odbywają ćwiczenia z koncentracji uwagi oraz uczą się rozwiązywania złożonych problemów z zakresu nauk ścisłych poprzez przeprowadzanie doświadczeń i badań w naturalnym środowisku.

Drugi blok tematyczny, związany z formowaniem postaw etyczno-moralnych, wskazuje na konieczność kształtowania wrażliwości uczuciowej, umiejętności oceny własnych zachowań oraz rozwijania tolerancji wobec innych. Te zadania realizowane są za pomocą różnorodnych metod, m.in. poprzez lekcje wychowawcze, na których zapoznaje się uczniów ze sposobami radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz wyrażania negatywnych uczuć. Ponadto przedstawia się problemy życiowe i emocjonalne nieznane wcześniej uczniom i próbuje się je rozwiązać. Na szczególną uwagę, również w drugim obszarze tematycznym, zasługuje program *Edukacja teatralna*, realizowany pod patronatem Towarzystwa Kultury Teatralnej w Szczecinie, który wspiera wychowanie świadomego odbiorcy sztuki i wpływa na wrażliwość, wyobraźnię oraz otwartość uczestników projektu (tamże).

Przy omawianiu zadań zawartych w ostatnim obszarze tematycznym, dotyczącym kształtowania sprawności fizycznej, należy podkreślić, że sport jest istotnym elementem wychowania salezjańskiego. W związku z tym, oprócz możliwości uczestniczenia w zajęciach z wychowania fizycznego i w Szkolnych Klubach Sportowych (SKS), w murach szkoły działa również Salezjańska Organizacja Sportowa (SALOS), którą powołano do życia w 1992 roku w celu prowadzenia szkoleń sportowych. Wielu

jej uczestników z powodzeniem bierze udział w zawodach krajowych i międzynarodowych. Szczeciński SALOS, dzięki szczególnej roli trenerów Maksymiliana Dunsta i ks. Tadeusza Balickiego, zasłynął jako kuźnia sportowych talentów w koszykówce i piłce nożnej (Dziubiński, 2015, s. 225).

Zakończenie

Wychowanie do wartości w ogólnym zarysie to droga do ich zrozumienia, nabycia, utrwalenia i życia według nich. W tym procesie młodemu człowiekowi towarzyszą przede wszystkim rodzice. Wychowanie, będące wrażliwym i długotrwałym procesem, jest szczególnie ważne w relacji rodzic-dziecko. Rodzice jako pierwsi mają prawo do wprowadzania dziecka w świat wartości, do ich nazywania oraz wyjaśniania. To oni z racji naturalnych więzi są dla potomstwa wzorami i autorytetami dającymi przykład tego, jak należy postępować, jakimi zasadami kierować się w życiu, jak odróżnić dobro od zła.

Na tej drodze wychowania do wartości dzieci i ich rodzice nie są pozostawieni sami. Szkoła jako instytucja społeczna ma za zadanie wspierać opiekunów. Szczególnie w dobie tak silnie spluralizowanego społeczeństwa, globalizacji oraz rozwoju technologii rodzice i szkoła jak nigdy dotąd potrzebują siebie nawzajem. Pozostaje wciąż dylemat definiowania wartości i ich hierarchizowania. Różnorodność światopoglądowa, odmienność kulturowa i religijna oraz przenikanie się różnych grup społecznych powodują pojawienie się pluralizmu wartości, co staje się wyzwaniem dla współczesnego świata. Zatem celem wychowania do wartości jest to, aby rodzic, nauczyciel bądź wychowawca wspierał młodego człowieka w rozpoznawaniu, zrozumieniu, a w konsekwencji dokonaniu wyboru takich wartości, według których będzie on świadomie postępował. Jest to również przygotowanie wychowanka do dialogu i współistnienia z innymi wartościami, na których opierają się odmienne systemy wychowania.

Zaprezentowane programy wychowawcze wybranych szkół katolickich w Szczecinie poprzez określone cele oraz przykładowe sposoby ich realizacji pozwalają na odkrywanie wartości uniwersalnych w sferze osobowej i społecznej. Ponadto pielęgnują one wychowanie do wartości chrześcijańskich. Zatem założenia programów wychowawczych szkół katolickich, które poddano analizie, świadczą o tym, że te szkoły mogą stać się miejscem realizowania wartości personalistycznych, z uwzględnieniem wartości promowanych w edukacji katolickiej. Pojawiają się dalsze pytania badawcze na temat działalności katolickich szkół w Polsce oraz ich przyszłości związanej z ewangelizacją oraz podnoszeniem jakości kształcenia. Niewątpliwie historia rozwoju katolickich szkół podstawowych w Szczecinie podkreśla znaczenie ich istnienia i pokazuje najistotniejsze cele wychowania do wartości.

Bibliografia

- Adamski, F. (2005). Wprowadzenie: Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne* (ss. 9-23). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Archiwum Zachodniopomorskiego Kuratorium Oświaty [AZKO], Katolicka Szkoła Podstawowa im. Świętej Rodziny w Szczecinie, WESiT-I-4332/15/99.
- Archiwum Zachodniopomorskiego Kuratorium Oświaty [AZKO], Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego, WOIKF-I-4320/320/2002.
- Aubry, J. (1994). *W szkole duchowej księdza Bosko*. Kraków: Wydawnictwo Poligrafia ITS.
- Bosko, J. (2002). *Wspomnienia Oratorium*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Brakowski, J. (2008). *Życie i działalność duszpasterska księdza Lucjana Gierosa SDB*. Szczecin: Kozbur.
- Chalas, K. (red.) (2006). *Wychowanie ku wartościom: Elementy teorii i praktyki, t. I: Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Chalas, K. (2017). *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Cichosz, M. (1997). *Działalność społeczno-wychowawcza Kościoła Katolickiego w środowisku lokalnym: Na przykładzie miasta Bydgoszczy*. Bydgoszcz: Instytut Wydawniczy Świadectwo.
- Cichosz, W. (2007). *Formacyjna rola szkoły katolickiej*. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Desramaut, F. (1998). *Ksiądz Bosko na tle swoich czasów (1815–1888)*. Kraków: Wydawnictwo Poligrafia ITS.
- de Tchorzewski, A. (2002). Teoria wychowania: W poszukiwaniu nowego paradygmatu. W: A. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania: W kręgu pytań i dyskusji* (ss. 18-28). Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Dyczewski, L. (2001). Miejsce i funkcje wartości w kulturze. W: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości* (ss. 29-47). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dziubiński, Z. (2015). *Sport i turystyka w Kościele Rzymskokatolickim (na przykładzie Salezjańskiej Organizacji Sportowej RP)*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Główny Urząd Statystyczny (2020). *Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2019/2020*. Warszawa–Gdańsk: GUS.
- Jan Paweł II (1984). *Orędzie na XVIII Światowy Dzień Pokoju*. Pobrane z: <https://jp2online.pl/>.
- Jan Paweł II (1991). Przemówienie na I Narodowy Kongres Szkół Katolickich we Włoszech. *L'osservatore Romano*, 11, 4.
- Jan Paweł II (1996). *Nauczanie Papieskie, t. V, cz. 2*. Poznań: Pallottinum.
- Jan Paweł II (2006). Adhortacja apostolska „Familiaris Consortio”. W: *Adhortacje apostolskie Ojca świętego Jana Pawła II, t. I: 1979–1995* (ss. 89-213). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Katolicka Szkoła Podstawowa im. Świętej Rodziny w Szczecinie. Pobrane 01.06.2022 z: <http://ksp.net.pl/>.
- Kodeks Prawa Kanonicznego (1983). Pobrane z: <https://sip.lex.pl/>.
- Kongregacja do spraw Wychowania Katolickiego (1997). *Szkoła katolicka*, n. 34.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997). Dz.U.1997.78.483 z późn. zm.
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (1991). Dz.U.1991.120.526.
- Koperek, J. (2001). *Nowe demokracje i spór o naturę społeczeństwa obywatelskiego*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- Kowalczyk, S. (2010). *Nurty personalizmu: Od Augustyna do Wojtyły*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski, S. (1997). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwieciński, Z. (2011). *Cztery i pół: Preliminaria – Liminaria – Varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Łobocki, M. (2004). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maj, A. (2002). *Szkolnictwo katolickie w III RP (1989–2001): Status i rozwój w okresie przemian oświatowych*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.
- Maj, A. (2007). Szkoła katolicka w polskim systemie szkolnictwa. *Paedagogia Christiana*, 1(19), 125-136.
- Majewska, A. (2004). *Szkolnictwo salezjańskie w dobie rozwoju na przykładzie Inspektorii św. Wojciecha w Pile*. Piła: Prowincja Salezjańska.
- Masłow, A. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych z dnia 16 grudnia 1966 r.* (1966). Dz.U.1977.38.167.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (2019). Pedagogika personalistyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: Podręcznik akademicki* (ss. 487-508). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olbrycht, K. (2012). Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji. *Paedagogia Christiana*, 1(29), 89-104.
- Ostrowska, U. (2015). Aksjologiczne podstawy wychowania. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, t. 1: Podstawy nauk o wychowaniu* (ss. 391-415). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piskorski, Ł., Piskorska, D. (2012). *Dwudziestolecie Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. Św. Maksymiliana Marii Kolbego w Szczecinie*. Szczecin: Wydawnictwo Paw.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (1948). Pobrane z: <https://www.unesco.pl/instrumentarium-prawne/>.
- Sobór Watykański II (1968). Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim. W: *Sobór Watykański II: Konstytucje, Dekrety, Deklaracje* (ss. 313-324). Poznań: Pallottinum.
- Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie. Pobrane 01.06.2022 z: <http://www.szkoły-kusloncu.salezjanie.pl/>.
- Śliwerski, B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świtła, I. (2019). Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie. *Studia Edukacyjne*, 52, 159-172.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 r. *O stowarzyszeniach* (1989). Dz.U.1989.20.104.
- Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. *O gwarancjach wolności sumienia i wyznania* (1989). Dz.U.1989.29.155.
- Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (2016). Dz.U.2017.59.
- Weinschenk, R. (1996). *Podstawy pedagogiki Księdza Bosko*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 15.09.2022 r. – przyjęty: 23.11.2022 r.

Agnieszka JĘDRZEJOWSKA *

Kształtowanie się poczucia własnej wartości u dzieci z trudnościami rozwojowymi

Formation of self-esteem in children with developmental difficulties

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest pokazanie istoty pojęcia *poczucie własnej wartości*, mechanizmów regulujących to poczucie oraz sposobów jego wzmocnienia.

Materiały i metody. Autorka dokonuje przeglądu teoretycznego na podstawie literatury przedmiotu oraz przeprowadza obserwację dzieci z trudnościami w rozwoju.

Wyniki. Ogólny poziom poczucia własnej wartości u dzieci z trudnościami w rozwoju jest zaniżony.

Wnioski. Brak poczucia własnej wartości u dzieci może wynikać z niepowodzeń doświadczanych na zajęciach zorganizowanych czy w swobodnej zabawie dzieci. Brak częściowej lub całkowitej realizacji wymagań kierowanych od nauczyciela czy rówieśników powodował często u niektórych jednostek obniżenie nastroju i wycofanie. Stanowi to ważny wniosek dla osób odpowiedzialnych za organizowanie procesu edukacyjnego w placówkach, szczególnie w grupach integracyjnych, gdzie konieczne jest uwzględnianie możliwości i ograniczeń dzieci z trudnościami rozwojowymi.

Słowa kluczowe: dziecko, poczucie własnej wartości, rozwój, trudności w rozwoju, edukacja.

* e-mail: agnieszka.jedrzejowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Institute of Pedagogy, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0002-8709-047X

Abstract

Aim. The purpose of the article is to show the essence of the concept of self-esteem, the mechanisms that regulate self-esteem and ways to strengthen it.

Materials and methods. The author makes a theoretical review on the basis of the literature on the subject and by conducting an observation of children with developmental difficulties.

Results. The overall level of self-esteem of children with developmental difficulties is underestimated.

Conclusion. The general picture of children's self-esteem may be due to the failures experienced in organized activities or free play of children. The lack of partial or complete realization of demands directed by the teacher or peers often resulted in lowered mood and withdrawal. This represents an important conclusion for those responsible for organizing the educational process in institutions, especially inclusive groups, where it is necessary to take into account the capabilities and limitations of children with developmental difficulties.

Keywords: child, self-esteem, development, developmental difficulties, education.

Wprowadzenie

Kształtowanie się poczucia własnej wartości to proces będący wypadkową doświadczeń społecznych i interpretacji tych zdarzeń w psychice jednostki; to wynik funkcjonowania człowieka w relacjach z ludźmi. Rozwój poczucia wartości wpisuje się w teorię rozwoju skonstruowaną przez Erika Eriksona, według której na rozwój składają się procesy przebiegające wewnątrz organizmu, jak również interakcje ze stopniowo powiększającym się kręgiem osób funkcjonujących w określonej kulturze (Andrzejewska, 2013).

Zdaniem Leona Niebrzydowskiego i Nathaniela Brandena (Zbonikowski, 2010) poczucie własnej wartości (*self-esteem*) stanowi poczucie własnej godności, szacunku wobec siebie oraz pewność siebie, wpływającą na efektywne działanie jednostki, zdolność podtrzymywania określonych ról zarówno w rodzinie, jak i w środowisku społecznym, a także stopień wolności osobistej (Fedeli, 2003). Poczucie własnej wartości to przekonanie jednostki, że potrafi poradzić sobie z wyzwaniami. Zdaniem Iwony Majewskiej-Opiełki (2006) na owo przekonanie (uświadamiane i nieuświadamiane) składają się dwie wartości:

- poczucie szacunku dla siebie i swojego ciała, prawo do uszanowania własnej godności i do szacunku innych, miłość do siebie oraz
- świadomość swoich mocnych stron, zalet i cech pozytywnych.

N. Branden (1994) wskazał w poczuciu własnej wartości dwa zasadnicze aspekty:

- samoskuteczność (*self-efficacy*), wyrażającą się poczuciem osobistej kompetencji w radzeniu sobie z wyzwaniami życia oraz w zaufaniu we własne możliwości

- (m.in. zdolność do racjonalnego myślenia oraz podejmowania decyzji umożliwiających jednostce konstruktywne przystosowanie się do zmian);
- poczucie szacunku wobec siebie samego (*self-respect*) oraz postrzeganie siebie jako osoby godnej życiowego sukcesu i osobistego szczęścia.

Poczucie własnej wartości (*self-esteem*) zależy od spostrzeganych przez osobę sukcesów i porażek w tych dziedzinach życia, które są dla niej subiektywnie ważne. Ocena wyników osiągniętych w tych zakresach jest generalizowana jako wartość własna osoby w ogóle (Trzebińska, 2008). *Poczucie własnej wartości* bywa określane jako poziom wartościowania samego siebie i – choć słowo zakłada konotację pozytywną – sens terminu może się odnosić zarówno do wysokiego, jak i do niskiego poczucia własnej wartości (Reber, 2000).

W niniejszym teście przyjęto rozumienie pojęcia poczucia własnej wartości zgodnie z ujęciem Rudolpha Schaffera (2005) i Denisa Lawrence’a (2008), którzy utożsamiają ogólne poczucie własnej wartości z globalną/całościową samooceną. Podobne stanowisko prezentuje Helen Bee (2004), określając poczucie własnej wartości jako ocenę ogólnych walorów.

Im wyższe poczucie własnej wartości tym większy poziom stymulacji organizmu do działania; większa motywacja do skutecznego rozwiązywania problemów i przewyżniania trudności w dziedzinach życia kluczowych dla oceniania siebie. Dokonania zwykle służą też innym ludziom, gdyż zapewnianie sobie poczucia wysokiej wartości skłania do osiągania takich sukcesów, które znajdują uznanie w opinii społecznej. Wiara w siebie redukuje lęk i poziom zagrożenia, zwiększa odwagę (Majewska-Opielka, 2006). Wysoka ocena własnej wartości zapewnia poczucie bezpieczeństwa w relacjach społecznych, redukuje obawę przed odrzuceniem i wykluczeniem. Wysokie poczucie własnej wartości przyczynia się do rozwijania lub umacniania innych korzystnych dla dobrostanu form funkcjonowania, takich jak optymistyczne myślenie oraz przekonanie o posiadaniu kontroli i kompetencji (Trzebińska, 2008).

Osoba o dobrze rozwiniętym poczuciu własnej wartości czuje się dobrze sama ze sobą. Wewnętrzny głos zdrowego poczucia własnej wartości mówi: „Jestem w porządku, mam swoją wartość po prostu dlatego, że istnieję” (Juul, 2011, s. 88).

Właściwa samoocena łączy się z dojrzałością psychiczną, dzięki której wychowanek może podejmować i realizować nowe wyzwania. Ten rodzaj dojrzałości zbudowany na właściwym poczuciu własnej wartości zapewnia pewność siebie potrzebną do pokonywania przeszkód oraz zachowania wiary i mobilizacji w obliczu trudności. Z definicją poczucia wartości łączy się pojęcie *samoświadomość*, które definiujemy jako psychiczną cechę człowieka pozwalającą mu na rozumienie, dostrzeganie i analizę własnych zachowań, emocji, doświadczeń oraz przeżyć. Ta właściwość pojawia się, gdy dziecko zaczyna postrzegać siebie jako byt autonomiczny, niezależny; przyj-

muje perspektywę pierwszej osoby, a w jego języku pojawiają się zwroty z użyciem zaimka *ja*.

Kształtowanie obrazu siebie u dziecka

Na rozwój obrazu siebie u dziecka wpływają:

- jego zadowolenie z relacji koleżeńskich,
- własna pozycja w grupie,
- poczucie szczęścia,
- akceptacja siebie,
- porównywanie własnej wiedzy i umiejętności do tych, które posiadają jego rówieśnicy.

Niemal wszystko podlega porównywaniu, co przy niewłaściwej interpretacji wpływa na zaniżenie lub zawyżenie oceny własnej osoby. Warto w tym miejscu określić definicję *samooceny*, która utożsamiana jest z samoakceptacją, a jej ważne elementy to informacje dotyczące właściwości fizycznych (wygląd zewnętrzny), społecznych (pozycja wśród ludzi), intelektualnych (możliwości i umiejętności), emocjonalno-motywacyjnych (potrzeby i postawy); dodatkowo każdy z elementów zabarwiony jest uczuciami (Andrzejewska, 2013). To właśnie wymiar emocjonalny jest kluczowy w postrzeganiu siebie, szczególnie gdy rozważamy procesy zachodzące w psychice małego dziecka.

Aby człowiek – a szczególnie małe dziecko – nabywał kompetencji społecznych, to powinien uczestniczyć w różnych sytuacjach dnia codziennego, doświadczać siebie i innych w kontaktach międzyludzkich, nabierać wprawy w podejmowaniu wyzwań interpersonalnych (Smółka, 2008). Nabywanie kompetencji społecznych można określić kształtowaniem jaźni odzwierciedlonej, która jest źródłem konformistycznego postępowania. Spełnienie oczekiwań społecznych, prowadzi do pozytywnych reakcji, a tym samym wysokiej samooceny: „Jestem tym, co sądzę, że ty sądzisz o mnie. A chcę, abyś sądził dobrze, więc staram się działać tak, jakbyś pragnął”. W tym tkwi tajemnica skutecznej socjalizacji i kontroli społecznej. Nabywanie jaźni odzwierciedlonej, a także procesy socjalizacyjne i kontrolne dokonują się najpełniej na terenie tzw. grup pierwotnych – rodziny, grupy rówieśniczej, grupy sąsiedzkiej. Stanowią one pierwsze agendy społeczeństwa, z którymi styka się dziecko, i które wpajają mu społeczne wzory. Oddziałują w czasie największej plastyczności psychiki. Stają się dla jednostki najważniejszymi grupami, z którymi najbardziej się liczy i na których oczekiwania najmocniej się orientuje. Ich mały rozmiar pozwala na szczególnie intensywne i intymne interakcje *face to face*. Jed-

nostka uczestniczy w nich całą sobą, a nie tylko w ramach jednej wyspecjalizowanej roli. Dobrze funkcjonujące grupy pierwotne to najlepsza szkoła wartości i norm, takich jak: miłość, solidarność, przyjaźń, zaufanie, lojalność, życzliwość, pomoc (Sztompka, 2002).

Uczestnictwo w grupie może być jednak na różnym poziomie zaangażowania, który nie zawsze jest zależny od woli uczestnika. Im wyższe zaangażowanie, im większa aktywność, realniejszy wpływ na rzeczywistość, tym wyższe poczucia własnej skuteczności, a to z nim przecież jest nierozłączne poczucie własnej wartości. Wnioskowanie o sobie opiera się na wyniku zrealizowanych własnych pragnień, celów, uczuć i umiejętności. Aby dziecko mogło doświadczyć poczucia własnej skuteczności, musi stanąć przed konkretnymi problemami oraz rozstrzygnąć, jak może sobie z nimi poradzić i jakie podjąć działanie. Niska ocena własnej skuteczności będzie przejawiała się w tendencji do wycofywania się z sytuacji wymagającej jakichś kompetencji rozwiązywania problemów, a wysoka samoocena skutkuje zdobywaniem coraz szerszych umiejętności i większą zaradnością w kontakcie z problemem.

Wśród warunków kształtowania się samooceny Teresa Lewandowska-Kidoń oraz Danuta Wosik-Kawala (2009) wyróżniają podejście nauczyciela, odpowiednią atmosferę, w której odbywać się mają aranżowane zajęcia i zapewnione dzieciom bezpieczeństwo fizyczne oraz psychiczne. Autorki skupiają się na takich cechach pedagoga, które będą wspierały dziecko i jego samoocenę, jak: kompetencje społeczne oraz wiedza merytoryczna i metodyczna. Z kolei wśród czynników wewnętrznych istotnych dla uformowania się właściwego obrazu siebie autorki wskazują asertywność, samoakceptację, odpowiedzialność za siebie, życie świadome i celowe, integralność osobistą (Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawala, 2009).

Poczucie własnej wartości tworzy zręby dobrego funkcjonowania w grupie. Zwiększa zdolność przyjmowania informacji zwrotnej od innych ludzi, odporność na krytykę i odrzucenie (Majewska-Opiełka, 2006). Wyniki badań dowodzą, iż ludzie o wysokiej samoocenie są bardziej odporni na działanie presji społecznej i mniej sugestywni (Strelau, 1985; Korman, 1966 za Grabowiec, 2011). Wysoka samoocena ułatwia pozytywne kontakty społeczne i prawidłowy rozwój emocjonalny, choć ich nie gwarantuje (Hamer, 2003).

Poczucie własnej wartości u dzieci z trudnościami w rozwoju

Liczba dzieci wymagających dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej ciągle rośnie. Może to być wynikiem postępującej diagnostyki, ale także rozwiązań systemowych, które umożliwiły dzieciom z różnymi trudnościami uczęszcza-

nie do placówek oświatowych, a przez to uwidoczniły skalę zjawiska. I już nie wystarczą: entuzjastyczne „Tak!” dla integracji, pozytywna postawa, dobra wola nauczyciela, by efektywnie pracować i wspierać rozwój małych ludzi. Potrzebna jest wiedza na temat czynników, które go stymulują. Aby je rozpoznać należy znać narzędzia diagnostyczne, które stosunkowo wcześniej zobrazują psychofizyczne funkcjonowanie dziecka, a następnie pozwolą na wyznaczenie kierunków terapii oraz ułatwią wybór metod pracy z dziećmi wymagającymi dodatkowego wspomagania rozwoju. Informacje zawarte w orzeczeniach czy opiniach wydawanych przez poradnie mają zazwyczaj charakter ogólny i są niewystarczające do zaplanowania konkretnych działań wspierających. Nie zawierają danych, które są możliwe do uzyskania w wyniku obserwacji funkcjonowania dziecka w grupie, w różnych, codziennych sytuacjach edukacyjnych (Trochimiak, 2010). Dlatego odpowiedzialność diagnostyczna leży szczególnie po stronie osób bezpośrednio przebywających z dziećmi.

Dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego mają w swoim „bagażu doświadczeń” wiele sytuacji, w których zaznały niepowodzeń. Wynika to często z trudności w rozumieniu sytuacji społecznych, które z kolei może być przyczyną niewłaściwego zachowania dziecka. Mówienie, czyli nadawanie komunikatów i rozumienie informacji płynących od innych sprzyja dobremu funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej i daje szansę pełnego uczestnictwa w zajęciach zorganizowanych czy swobodnej zabawie. Możliwość i umiejętność wypowiadania swoich myśli i potrzeb chroni przed niepotrzebnymi konfliktami. Dziecko, które nie mówi, przeżywa frustrację związaną z brakiem możliwości przekazywania swoich oczekiwań, czuje się niezrozumiane, pokazuje to przez złość lub wycofanie z kontaktów. Na funkcjonowanie małego dziecka z trudnościami rozwojowymi znaczący wpływ mają także możliwości motoryczne, zaburzenia spostrzegania słuchowego i wzrokowego. Dziecko, które nie chodzi, jest pozbawione szansy uczestnictwa w wielu zabawach ruchowych oraz nie ma możliwości brania udziału w spontanicznej aktywności. Jest pozbawione wielu doświadczeń dostępnych innym dzieciom, a tym samym szansy na wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Wycofanie dzieci – według Anny Brzezińskiej – może być właśnie efektem ich statusu socjometrycznego i jest synonimem nieśmiałości i braku pewności siebie oraz niskiego poczucia własnych kompetencji społecznych, które ujawniają się na dalszych etapach rozwoju u dzieci lekceważonych/zaniedbywanych (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016).

Powyższe rozważania zachęciły mnie do przyjrzenia się zjawisku poczucia wartości u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi.

Badania własne¹

Badania nad funkcjonowaniem dzieci z trudnościami w rozwoju przeprowadziłam w przedszkolu integracyjnym (Jędrzejowska, 2009). Wdrożenie przez Wydział Edukacji Miasta Wrocław w 2009 roku pilotażowego programu edukacji włączającej w przedszkolach wynikało z wiadomości o wcześniejszych trudnych drogach edukacyjnych dzieci z zespołem Downa w placówkach integracyjnych². Z kolei inne badania (Twardowski, 2002) nad możliwościami dzieci z zespołem Downa oraz doraźne obserwacje funkcjonowania dzieci w grupach rówieśniczych prowadziły do wniosków, że umiejętności społeczne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną rozszerzają się przez naśladowanie zachowań rówieśników, a co za tym idzie – następuje wzrost poczucia sprawczości i poczucia własnej wartości.

W swoich badaniach posłużyłam się obserwacjami spontanicznego funkcjonowania dzieci z trudnościami w rozwoju w grupach rówieśniczych. Zastosowałam w tym przypadku taki zabieg, który określany jest zwiadem badawczym. Rozpoczęcie badań na terenie mało znanym z jednoznacznie i ostatecznie znaną problematyką bywa bardzo trudne, a czasem wręcz niemożliwe. Niekiedy bywa to również niepożądane, szczególnie gdy mało wiadomo o zjawiskach i mechanizmach charakterystycznych dla danej zbiorowości, pewnego zamierzonego terenu czy przedmiotu badania. Wówczas badacz może na wstępie nie przesądzać jednoznacznie, jakie aspekty badanych zjawisk w tej zbiorowości go zainteresują, uzależniając to od wyników badania wstępnego zwanego zwiadem badawczym. Wiele hipotez czy problemów można sformułować w toku konfrontacji z terenem badanym. Poza tym zwiad badawczy pozwala na wykluczenie z góry trzymania się zbyt sztywno reguły, że bez jednoznacznego problemu nie wolno przystąpić do badania. Takie podejście groziłoby niebezpieczeństwem chodzenia już utartymi ścieżkami, a w dalszej perspektywie jałowością

¹ Badania w całości zaprezentowane zostały w książce A. Jędrzejowska (2018), *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka z zespołem Downa w przedszkolnej grupie rówieśniczej*. Wrocław: Wydawnictwo Atut.

² Na podstawie rozmów z rodzicami dzieci z zespołem Downa, którzy działają w Stowarzyszeniu na Rzecz Osób z zespołem Downa, wywnioskować można, że dzieci, które były od przedszkola w grupie rówieśniczej, jako jedyne niepełnosprawne, po przejściu na dalszy etap edukacyjny traciły więzi, jakie mogły wytworzyć się między uczestnikami grupy (rodzice zarówno tych dzieci, jak i pełnosprawnych rówieśników nie zabiegali o podtrzymywanie znajomości). Dzieci te czuły się bardzo samotne, wraz z wiekiem coraz bardziej czuły odrzucenie grupy rówieśniczej. Znane są przypadki dzieci, które zapadły na depresję w wieku kilkunastu lat i kontynuują naukę w formie nauczania indywidualnego w domu. Agnieszka Żyta dotyka tego problemu w badaniach nad wspomnieniami i doświadczeniami osób dorosłych z zespołem Downa w książce: *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Oficyna Wyd. IMPULS, Kraków 2011.

badan naukowych lub też poszukiwania odpowiedzi na pytania oparte na założeniach w danej sytuacji fałszywych.

Kierunek procesu badawczego wyznaczyły wyniki moich wcześniejszych badań własnych (Jędrzejowska, 2009), których celem było ukazanie możliwości i ograniczeń zastosowania wybranych metod terapeutycznych w pracy z przedszkolnymi dziećmi z zaburzonymi funkcjami psychicznymi. Badania doprowadziły do wniosków, że komunikacja niewerbalna bardzo pomagała dzieciom z trudnościami w rozumieniu poleceń ku nim kierowanych czy podczas zabaw swobodnych. Język ciała stał się uniwersalny, dostępny dla wszystkich i zrozumiały (było to szansą przede wszystkim dla dzieci z zaburzeniami mowy).

W zwiadzie badawczym przez pół roku obserwowałam w sytuacjach zabawy swobodnej, zabawy kierowanej i zajęć zorganizowanych dziewięcioro dzieci z zespołem Downa. Spotykałam się z nimi codziennie, gdyż w tym czasie podjęłam pracę w placówce jako pedagog specjalny. Obserwacje nanosiłam na socjogramy nieuporządkowane, które sporządza się dla małych grup. Podczas konstruowania socjogramów, pośrodku kartki umieszczałam dziecko X, które w danym momencie obserwowałam. Następnie rysowałam symbole osób, które zostały wybrane, lekceważone lub odrzucone przez osobę X i odwrotnie – osoby, które wybierały lub lekcewżyły czy odrzucały dziecko X, gdy to podejmowało inicjatywę. Analiza tego rodzaju danych pozwala na wyłonienie osób popularnych, które otrzymują najwięcej wyborów pozytywnych i najmniej negatywnych, osób odrzucanych (najwięcej wyborów negatywnych pozytywnych), osób lekceważonych (najmniej wyborów pozytywnych i najmniej wyborów negatywnych).

Dzięki prowadzonym zapisom ujawniłam, jakimi kryteriami wyboru kierowały się dzieci w grupie. Na przykład, często podczas zabawy swobodnej dzieci pełnosprawne nie bawiły się lub bawiły krótko z dziećmi z zespołem Downa z powodu zaburzonej kompetencji komunikacyjnej tych drugich. Wspólną zabawę utrudniał również ich ograniczony rozwój motoryki i koordynacji. Dzieci z zespołem Downa często nie rozumiały zasad proponowanych zabaw; towarzyszyły obok. Podczas zabaw zorganizowanych przez nauczyciela wycofywały się z zadań, które wymagały od nich dłuższej koncentracji, aktywności ruchowej (czyli słabych stron rozwoju). Również zajęcia realizowane za pomocą metod werbalnych i dotyczące tematów abstrakcyjnych powodowały wycofywanie się. Jeżeli zadanie w zespole lub w parze było powyżej możliwości rozwojowych dziecka z zespołem Downa, wówczas to dziecko często utrudniało dokończenie zadania dziecku pełnosprawnemu poprzez zaczepianie go, parskanie, zabieranie pomocy potrzebnych do realizacji zadania.

Badania prowadzone przez Andrew Newcomba, William Bukowskiego, Linda Pattee'a (1993, za: Brzezińska, 2011) potwierdzają wnioski z prowadzonej obserwacji, że dzieci o niskich kompetencjach społecznych i poznawczych są zwykle dziećmi odrzucanymi, lekceważonymi lub kontrowersyjnymi.

Tabela 1

Funkcjonowanie społeczne dzieci o różnym statusie socjometrycznym.

Właściwości grupy	Dzieci popularne	Dzieci odrzucone	Dzieci lekceważone	Dzieci kontrowersyjne
Wzorzec wyborów socjometrycznych	- dużo wyborów pozytywnych - mało wyborów negatywnych	- mało wyborów pozytywnych - dużo wyborów negatywnych	- mało wyborów pozytywnych - mało wyborów negatywnych	- dużo wyborów pozytywnych - dużo wyborów negatywnych
Agresywność	niska	wysoka	niska	wysoka
Wycofywanie się	niskie	wysokie	wysokie	niskie
Kompetencje społeczne	wysokie	niskie	niskie	wysokie
Kompetencje poznawcze	wysokie	niskie	niskie	wysokie
Charakterystyczne właściwości	- umiejętność współpracy i wzajemność w kontaktach - duża gotowość i łatwość uczenia się - w efekcie wysoki poziom różnych kompetencji zapewniających osiągnięcie sukcesów - bardzo mało zachowań destrukcyjnych - bardzo słaba tendencja do szukania samotności	- konflikt między silną tendencją do agresywności i równie silną tendencją do wycofywania się - wiele zachowań agresywnych, destrukcyjnych, powodujących izolowanie dziecka przez rówieśników - w efekcie niewiele okazji do nabywania kompetencji społecznych - silny mechanizm błędnego koła w interakcjach społecznych powodujący coraz częstsze odrzucanie dziecka przez rówieśników	- niski poziom zaangażowania w interakcje społeczne - niewiele okazji do uczenia się - w rezultacie niskie kompetencje społeczne i poznawcze - dzieci mało znane przez rówieśników, co w efekcie powoduje, że nie są ani wybierane, ani odrzucane - grupa dużego ryzyka różnych zaburzeń zachowania	- zachowania agresywne rzadko są destrukcyjne, są często wyrazistym przejawem woli dziecka - tendencja do agresywności kompensowana jest wysokim poziomem kompetencji poznawczych i społecznych - ochroną przed odrzuceniem i wykluczeniem z grupy rówieśników są rozbudowane kontakty z osobami dorosłymi

Źródło: Brzezińska, 2011, s. 255-256; za: Newcomb, Bukowski, Pattee, 1993.

Zwiad, który przeprowadziłam pokazał, że dla socjalizacji dzieci nie jest wystarczającym umieszczanie dzieci z zaburzeniami w grupie z pełnosprawnymi rówieśnikami (teoria społecznego uczenia się, czyli uczenie zachowań poprzez obserwację innych dzieci). Praca z dziećmi wymagała dookreślenia metod pracy dostosowanych do ich możliwości rozwojowych. W czasie prowadzonych badań okazało się również, że komunikaty od dzieci pełnosprawnych do obserwowanych dzieci z zespołem Downa są wyjątkowo rzadkie i niespontaniczne. Brak wzajemnego zrozumienia powodował, że druga grupa nie była atrakcyjnym partnerem w zabawie i nie była zapraszana do realizowania wspólnych zadań.

Ponadto, wyraźnie było widać, że dzieci z zespołem Downa miały trudności ze zrozumieniem wymagań i sytuacji aranżowanych przez nauczycieli, a także fizycznie nie mogły poradzić sobie z powodu słabszego – w porównaniu z rówieśnikami – rozwoju motorycznego. Obserwacja emocji jakich doświadczały dzieci nasuwała porównanie do emocji towarzyszących osobie, której uciekł właśnie autobus (pomimo, że osoba maksymalnie się starała, by dobiec na przystanek, na który właśnie podjechał autobus, to ze względu na ograniczoną sprawność nie ma możliwości przyspieszenia ani zatrzymania kierowcy; emocje towarzyszące, gdy autobus odjeżdża to złość, żal, frustracja, przygnębienie, wycofanie). Takie emocje towarzyszyły każdemu dziecku kilkakrotnie w ciągu dnia (np. gdy rówieśnik szybciej ściągnął z półki piłkę i mógł się nią bawić, gdy budował wyższą wieżę, gdy potrafił szybko i bez trudności ubrać się, a potem być chwalony przez nauczyciela).

Dzieci pełnosprawne reagowały często pobudzeniem emocjonalnym: złością, agresją słowną i instrumentalną, proszeniem o pomoc nauczyciela, płaczem. Były też zabawy, do których później nie zapraszały dzieci niepełnosprawnych, a nawet – gdy te wyrażały chęć udziału w nich – następowało odrzucenie przez dzieci pełnosprawne, które mówiły: „Nie, ty nie możesz się z nami bawić; nie, my nie chcemy ciebie w drużynie”. Spontaniczne komunikaty od dzieci pełnosprawnych do obserwowanych dzieci z zespołem Downa były wyjątkowo rzadkie i zwykle aranżowane przez dorosłych. Interakcje dotyczyły najczęściej sytuacji opiekuńczych, kiedy dziecko z zespołem Downa występowało w roli słabszego. Dzieci z niepełnosprawnością zwykle przyjmowały taką pomoc, uśmiechając się, głaszcząc i przytulając dziecko pełnosprawne, patrząc mu w oczy. Wydawało się, że w tej formie kontaktu – choć przez chwilę – pragną zaspokoić pierwotną tęsknotę za drugim człowiekiem, relacyjność; pragną maksymalnie nakarmić się bliskością, wzajemną troską, zatrzymaniem przy sobie. Sprawiały wrażenie, jakby miały świadomość, że zainteresowanie ze strony pełnosprawnych rówieśników nie zawsze występuje i trzeba cieszyć się tą chwilą. Cechami typowymi dla charakteru podejmowanych interakcji dzieci pełnosprawnych w odniesieniu do niepełnosprawnych były:

- niestałość relacji,
- powierzchowność,
- często kontakty podejmowane ze względu na nagrodę, na interes (choćby pochwałą czy uśmiech pedagoga).

Dzieci niepełnosprawne częściej próbowały nawiązać kontakt z pełnosprawnymi. Jednak zwykle czyniły to w sposób nieakceptowany społecznie, np. parskaniem na rówieśnika, popychaniem, zabieraniem zabawki, co nie zbliżało rówieśników w relacjach. Obserwacja dzieci przyczyniła się do uświadomienia zarówno personelowi, jak i członkom grupy, że nie każdy jest w stanie spełnić stawiane mu wymagania (linia rozwoju nie jest taka sama dla każdego dziecka). Wprowadziło to na tor myślenia o dzieciach z zespołem Downa jako o pewnej grupie dzieci o specyficznej ścieżce rozwoju. Kolejne moje badania dotyczyły metod, które są skuteczne w procesie nauczania dzieci z zespołem Downa (Jędrzejowska, 2018).

Uratowane poczucie własnej wartości

Po badaniach zrodziło się we mnie pytanie: Czy zatem idea grup integracyjnych z homogeniczną niepełnosprawnością (program edukacji włączającej) jest dobrym rozwiązaniem dla budowania poczucia wartości u dzieci z zaburzeniami? Z założenia, grupa integracyjna ma funkcjonować przede wszystkim w oparciu o więzi między jej uczestnikami. Jest to trudne pomiędzy dziećmi pełnosprawnymi i tymi z niepełnosprawnością. Tym bardziej, że więzi nie można narzucić z zewnątrz, że włączenia mogą dokonać tylko sami członkowie grupy. Relacje mają rodzić się w toku wspólnych doświadczeń, dzielenia przeżyć, wzajemnej pomocy. Rozwój jest możliwy tylko przy drugim człowieku, wspomaganie rozwoju jest możliwe tylko przez drugiego człowieka, przez relację, więź. Żaden program terapeutyczny czy rozwiązanie systemowe nie zastąpi spotkania z kimś, przy kim dziecko poczuje się osobą, podmiotem.

Obserwacja uczestnicząca i realizacja badań w grupie, w której obok pełnosprawnych dzieci funkcjonowały dzieci z zaburzeniem, pokazały, że może być to kluczowe rozwiązanie dla wspomaganie rozwoju społecznego dzieci z trudnościami rozwojowymi. W obrębie grupy, która prezentowała wzorce prawidłowych społecznych zachowań, zaczęła funkcjonować grupa dzieci z zespołem Downa. Codzienne doświadczanie interakcji pomiędzy dziećmi z zespołem Downa doprowadziło mnie do wniosku, że poza rozwojem społecznym, dzieci mają szansę na szczęśliwy osobisty rozwój. Przebywanie wśród podobnych do siebie rówieśników, wzajemne relacje, wspólne zadania podnoszą dobrostan psychiczny i jakość życia.

Obserwacja wykazała, że źródłem poczucia szczęścia, bezpieczeństwa, radości i satysfakcji z kontaktów wśród dzieci z zespołem Downa jest przekonanie o wzajemnym podobieństwie. Dzieci z zespołem Downa zauważają, że są do siebie nawzajem podobne w wielu wymiarach: dostrzegają i wskazują u siebie podobieństwo fizyczne (np. okulary, gdy widziałam brudne okulary u Karola, prosiłam, by je ściągnął; słyszała to Weronika, również i ona ściągała swoje i okulary pozostałych dzieci z zespołem Downa – żadnym innym). Dzieci też dostrzegały u siebie podobieństwo zachowań (np. upór, przytulanie) i naśladowały te zachowania, często bezkrytycznie. Również przyczyną poczucia wspólnoty mogły być doświadczenia wynikające z takiego samego lub podobnego traktowania przez nauczycieli i specjalistów (przy wspólnych zabawach czy zajęciach zwykle były łączone; często same tego oczekiwały bądź stawiane były im takie same/podobne wymagania). I tak, na przykład, gdy do sali wchodził pan muzykoterapeuta, one szukały siebie nawzajem, wskazywały sobie na terapeutę, który po nich przyszedł, chwyciły się za ręce i były gotowe do udziału we wspólnych zajęciach. Przy wychodzeniu z placu zabaw niektóre szybko dostrzegały, że brakuje na zbiorce np. Adasia, komunikowały to nauczycielowi (Weronika tak czyniła) i jako pierwsze go szukały.

Dzieci z zespołem Downa dokonywały również kategoryzacji. Większa część dzieci obserwowanych podczas zabaw swobodnych jako partnerów wybierała dzieci z tą samą niepełnosprawnością. W czasie zajęć zorganizowanych, przy stolikach lub na dywanie, wybierały miejsca blisko siebie (nawet kiedy zostały przyporządkowane im miejsca z dala od siebie, po chwili się przesiadały).

Świadczy to o bliskiej i ważnej więzi. Warto zauważyć, że więź jest fundamentem tworzenia się przyjaźni. Posiadanie przyjaciela powoduje, że dziecko ma lepsze zdanie na swój temat, czuje się lubiane i doceniane, ma lepszy dostęp do rozrywki, a zabawa to podstawowa forma aktywności dziecka. Dzieci mają tendencję do nawiązywania przyjaźni z dziećmi, które są do nich podobne nie tylko ze względu na płeć, ale zwłaszcza ze względu na cechy istotne dla reputacji w grupie rówieśniczej, w której dziecko funkcjonuje. Podobieństwo dotyczy takich cech, jak: nieśmiałość, umiejętność współpracy z innymi, życzliwość czy zachowania aspołeczne, depresja, popularność wśród rówieśników. W badaniach prowadzonych przez Judy Dunn (2008) czteroletni przyjaciele okazali się również podobni do siebie, jeśli chodzi o poziom rozumienia myśli i uczuć innych ludzi, w swoich zdolnościach werbalnych i pod względem ogólnej inteligencji. Dzieci, które czerpią radość z łamania norm społecznych często nawiązują przyjaźnie z dziećmi, które mają podobne upodobania.

Do połowy XX wieku wielu lekarzy i psychologów uważało, że dzieci nie są podatne na negatywny wpływ poczucia osamotnienia, tym samym aż do okresu adolescencji jednostki nie czują się samotne. Panowało przekonanie, że dzieci nie nawiązują prawdziwie bliskich relacji, a więc nie cierpią tak jak dorośli. Dziś wiadomo, że

jest inaczej; już dzieci pięcio- czy sześćioletnie w swoich wypowiedziach na temat przeżyć mówią o tym, że zdarza się, że czują się bardzo samotne. Mówią o dwóch aspektach samotności:

- o odczuwaniu smutku: „Czuję się tak, jakby mnie nikt nie lubił”, „Jestem w cieniu”
- o braku wsparcia: „Nie ma kogo poprosić o pomoc”.

Obraz samotności przedstawiany przez małe dzieci jest bardzo podobny do obrazu, jaki występuje u dorosłych. Często zawiera on aspekt samotności emocjonalnej: „Nikt nic o mnie nie wie i nie troszczy się o mnie” oraz społecznej: „Nie jestem częścią grupy” (Dunn, 2008). Dzieci, które nie mają przyjaciół i są mało popularne silnie przeżywają poczucie bezwartościowości czy niedopasowania (tak dzieje się z dziećmi z niepełnosprawnością, które nie odnajdują kogoś podobnego – bliskiego w swojej grupie rówieśniczej). Należy podkreślić, że doświadczenia z dzieciństwa są ważne, albowiem one kształtują tożsamość osobistą i społeczną każdego człowieka.

Podczas obserwacji zauważyłam także, że wzajemne kontakty dzieci z niepełnosprawnościami ułatwiły pogodzenie się z własną sytuacją zdrowotną, uświadomiły niektórym, że inne dzieci – pomimo podobnych ograniczeń – pokonały liczne bariery, słabości, odnosiły sukcesy. Dzieci często wzajemnie motywowały się do realizacji zadań – werbalnie i niewerbalnie.

Fundamentalnym zadaniem dla organizatorów wychowania przedszkolnego jest tworzenie takich warunków, w których dzieci z niepełnosprawnością będą miały obok rówieśników podobnych do siebie (pod różnym względem), którzy będą dla siebie nawzajem bardziej zrozumiałe, swoje, mniej inne. Przekonanie o wzajemnym podobieństwie zbliża, chroni przed samotnością. Grupy z homogenicznym zaburzeniem są niewątpliwie rozwiązaniem właśnie w tym kierunku. Dzieje się tak dlatego, że dają możliwość identyfikacji z kimś, kto ma podobne możliwości i ograniczenia, co w efekcie buduje poczucie bezpieczeństwa. To bezpieczeństwo jest fundamentem tworzenia więzi, co z kolei warunkuje rozwój człowieka we wszystkich jego płaszczyznach.

Bibliografia:

- Andrzejewska, J. (2013). *Zróźnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Branden, N. (1994). Working with self-esteem in psychoterapy [Praca and poczućem wartości w psychoterapii]. *Directions in Clinical Psychology*, 4, 3-13.
- Brzezińska, A., Appelt, K., Ziolkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Brzezińska, A. I. (2011). Socjometria. W: J. M. Brzeziński (red.), *Metodologia badań społecznych. Wybór tekstów* (ss. 243-296). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Dunn, J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fedeli, M. (2003). *Temperamenty. Charaktery. Osobowości*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Grabowiec, A. (2011). *Samoocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej.
- Hamer, H. (2003). *Rozwój umiejętności społecznych*. Warszawa: VEDA.
- Jędrzejowska, A. (2009). *Stymulacja zaburzonych funkcji psychicznych u dzieci w wieku przedszkolnym*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Stanisławy Mihilewicz. Dostępna w Bibliotece UW. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Jędrzejowska, A. (2018). *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka z zespołem Downa w przed-szkolnej grupie rówieśniczej*. Wrocław: Wydawnictwo ATUT.
- Juul, J. (2011). *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważnie?* Podkova Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Lendowska-Kidoń, T., Wosik-Kawała, D. (2014). *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Majewska-Opielka, I. (2006). *Wychowanie do szczęścia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Niebrzydowski, L. (1989). *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Reber, A. (2000). *Słownik Psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Polska.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Trochimiak, B. (2010). Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II* (ss.5-27). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Twardowski, A. (2002). *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Kalisz: Wydawnictwo Instytut Pedagogiczno-Artystyczny.
- Zbonikowski, A. (2010). Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży. W: K. Horsznel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży* (ss. 13-26). Warszawa: Di-fin.
- Żyta, A. (2011). *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 9.05.2022 r. – przyjęty: 28.07.2022 r.

Renata ZUBRZYCKA *

Rodzice wobec obciążenia opieką nad dzieckiem z chorobą rzadką – mukowiscydozą

Parents facing the burden of caring for a child
with a rare disease – cystic fibrosis

Abstrakt

Wprowadzenie: Mukowiscydoza (Cystic Fibrosis-CF), kwalifikowana jako choroba rzadka, jest najczęściej występującą genetyczną chorobą rasy białej. Powoduje uszkodzenie funkcji wielu narządów i układów, szczególnie zaś układu oddechowego i pokarmowego. Leczenie mukowiscydozy wymaga wielospecjalistycznych oddziaływań i stanowi poważne obciążenie dla pacjentów i ich rodzin oraz utrudnia codzienne funkcjonowanie.

Cel: Celem pracy jest analiza fizycznych, psychospołecznych i ekonomicznych obciążeń rodziców wynikających z opieki nad dzieckiem z CF.

Material i metoda: Praca ma charakter przeglądu. Analiza literatury została dokonana z odwołaniem się do polsko- i anglojęzycznych publikacji naukowych oraz aktów prawnych.

Wyniki: Wielowymiarowo ujęte obciążenie rodziców wynikające ze sprawowania opieki nad dzieckiem chorym na mukowiscydozę obejmuje następujące wskaźniki: przestrzeganie leczenia objawowego, doświadczanie stresu, depresji i lęku oraz ponoszenie kosztów finansowych.

Wnioski: Zainicjowane w Polsce wdrażanie europejskich wytycznych dotyczących chorób rzadkich oraz wprowadzenie refundacji leczenia przyczynowego w mukowiscydozie

* e-mail: renata.zubrzycka@mail.umcs.pl

Katedra Metodologii Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Głęboka 43, 20-612 Lublin, Polska

Department of Methodology of Pedagogical Sciences, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Głęboka 43, 20-612 Lublin, Poland

ORCID: 0000-0003-3816-0790

stwarzają szansę na wzrost wskaźnika przeżycia chorych z CF oraz korzystne zmiany w psychospołecznym funkcjonowaniu ich rodziców.

Słowa kluczowe: choroba rzadka, dzieci, mukowiscydoza, obciążenie opieką, rodzice.

Abstract

Introduction. Cystic Fibrosis (CF) classified as a rare disease, is the most common life-limiting genetic disorder of Caucasians. It impairs the functions of many organs with its greatest effects on the lungs and digestion. Treatment of the disease involves a multi-component regimen and it is a burden for patients and their families in the context of their daily life tasks.

Aim. The aim of the paper is analysis of the physical, psychosocial, and economic burdens for parents related to caregiving of children with cystic fibrosis.

Materials and methods. The paper is a review. Analysis of the literature on the subject was based on Polish and English scientific publications and legal acts.

Results. The multidimensional burden on parents resulting from caregiving of children with CF includes the following variables: adherence to symptomatic treatment, experiencing stress, depression and anxiety, and bearing financial costs.

Conclusion. The implementation of European guidelines for rare diseases initiated in Poland and the introduction of reimbursement of causal treatment in cystic fibrosis create an opportunity for an increase in the survival rate of patients with CF and favourable changes in the psychosocial functioning of their parents.

Keywords: rare disease, children, cystic fibrosis, caregiving burden, parents.

Wprowadzenie

Choroby rzadkie (ang. *rare diseases-RD*) są schorzeniami o przewlekłym i ciężkim przebiegu, najczęściej uwarunkowanymi genetycznie. Pierwszym w świecie formalnym aktem wprowadzającym definicję choroby rzadkiej była *Ustawa o lekach sierocych* (*The Orphan Drug Act*), ustanowiona w 1983 r. w Stanach Zjednoczonych Ameryki (Bogdan, Kanecki, Tyszko, Nitsch-Osuch, i Goryński, 2021). Leki sieroce są produktami leczniczymi, których koszt opracowania i wprowadzenia na rynek nie mógłby ulec zwrotowi ze względu na bardzo wąski krąg odbiorców, zatem stworzono system promujący prace badawcze nad wspomnianymi produktami medycznymi oraz procedury ich rejestracji (Zimmermann, Zimmermann, 2009).

Zgodnie z aktualnymi danymi Komisji Europejskiej *choroba rzadka* to taka, która dotyka nie więcej niż jedną na dwa tysiące osób. Szacunkowe dane wskazują na występowanie od 6000 do 8000 chorób rzadkich, które stwierdza się u ok. 30 milionów członków Wspólnoty. W Polsce choroby te występują u ok. 2,3-3 milionów osób, tj. u 6% populacji (Graliński, 2013). Pacjenci cierpiący na choroby rzadkie doświadczają

ją szeregu trudności w zakresie diagnozy i leczenia spowodowanych m.in.: rozproszeniem wiedzy naukowej, brakiem jednolitej klasyfikacji RD i wypracowania procedur ich leczenia. Aktualnie, spośród ponad 6 tys. chorób rzadkich możliwość leczenia ma zaledwie 3-4% z nich (Skweres-Kuchta, 2019). Decyzje dotyczące procedur refundacji wysokich kosztów terapii medycznej z udziałem leków sierocych wpisanych do rejestru *Community Register for Orphan Medicinal Products* podejmowane są indywidualnie przez poszczególne kraje europejskie, przy czym w większości z państw nie wyodrębnia się nakładów finansowych na leczenie chorób rzadkich (Libura, Władusiuk, Małowicka, Grabowska, Gałązka-Sobotka, Gryglewicz, 2016).

Wraz ze wzrostem wiedzy medycznej w obszarze RD zwiększa się zainteresowanie problematyką psychospołecznego funkcjonowania zarówno samych chorych, będących w różnych okresach rozwojowych, jak i członków ich rodzin. W przypadku dzieci są to rodzice, którzy pełnią odpowiedzialną rolę w procesie diagnostyczno-terapeutycznym, współfinansują leczenie i rehabilitację oraz zapewniają chorym codzienną opiekę i wsparcie (Klajmon-Lech, 2018a, 2018b, 2018c; Kamyk-Wawryszuk, 2018, 2021).

Niniejsze opracowanie ma na celu ukazanie wielowymiarowo ujętego obciążenia rodziców wynikającego ze sprawowania opieki nad dzieckiem chorym na mukowiscydozę, która kwalifikowana jest jako najczęstsza z rzadkich chorób genetycznych. Mukowiscydoza (ang. *cystic fibrosis* - CF) jest

wieloukładową chorobą charakteryzującą się klinicznie przewlekłymi zmianami obturacyjnymi oskrzeli i infekcjami dróg oddechowych oraz procesów trawienia i ich konsekwencjami. W populacji kaukaskiej należy do najczęstszych schorzeń uwarunkowanych genetycznie, dziedziczonych jako cecha monogenowa, autosomalnie recesywna (Sands, Pogorzelski, Skoczylas-Ligocka, 2018, s. 15).

Analiza liczebności polskich chorych z mukowiscydozą przeprowadzona na początku 2019 roku przez Ministerstwo Zdrowia w oparciu o raporty z lat 2010-2017 wskazała na dane epidemiologiczne zawierające się w przedziale od 2,8 tys. do 3,6 tys. osób (Sands, 2019). Co roku w Polsce diagnozowanych jest 80 nowych przypadków mukowiscydozy – większość na podstawie narodowego programu przesiewowego, który wprowadzono w 2009 roku (Sands, Pogorzelski, Skoczylas-Ligocka, 2018). Dla ukazania makrosystemowego kontekstu opieki nad dziećmi z CF, ściśle związanej z rehabilitacją, w opracowaniu uwzględniono odwołanie się do inicjatyw organów Komisji Europejskiej na rzecz pacjentów z chorobami rzadkimi oraz efektów ich aplikacji do polskiego prawodawstwa. Doświadczenia opiekuńcze rodziców zostały zinterpretowane w kategoriach obciążeń: fizycznego, psychicznego i ekonomicznego. Podjęcie powyższej problematyki wydaje się mieć istotne znaczenie w kontekście modyfikacji procedur finansowania nowoczesnej farmakoterapii mukowiscydozy,

opartej o leki sieroce, którą w Polsce wprowadzono w lutym 2022 roku. Od wielu lat zabiegały o nią środowiska polskich chorych z CF oraz leczących ich specjalistów.

Choroby rzadkie w europejskich i polskich dokumentach dotyczących zdrowia

Począwszy od lat 90. dynamicznie rozwijają się europejskie inicjatywy na rzecz tworzenia systemu diagnozy i kategoryzacji chorób rzadkich, a także organy odpowiedzialne za wdrażanie skutecznych form leczenia pacjentów dotkniętych tymi schorzeniami w państwach Wspólnoty Europejskiej. Pierwszy w UE dokument uznający choroby rzadkie za priorytetowy obszar działań w dziedzinie zdrowia opublikowano 24 listopada 1993. Kilka lat później, 29 kwietnia 1999, zainicjowano wspólnotowy program działania w dziedzinie chorób rzadkich w ramach działań w zakresie zdrowia publicznego projektowanych na lata 1999-2003 (dokument nr 1295/1999/EC).

W rozporządzeniu z 16 grudnia 1999 w sprawie sierocych produktów leczniczych wskazano, że pacjenci cierpiący na rzadkie stany chorobowe powinni być uprawnieni do takiej samej jakości i dostępności leczenia jak inni pacjenci (Rozporządzenie nr 141/2000 Parlamentu Europejskiego i Rady z 16 grudnia 1999 roku, za: NPCR). Powołana Grupa Zadaniowa ds. Chorób Rzadkich, przekształcona z czasem w Komitet Ekspertów Unii Europejskiej ds. Chorób Rzadkich (*The European Union Committee of Experts on Rare Diseases - EUCERD*), aktualnie funkcjonuje jako Europejska Komisja *EC Expert Group on Rare Diseases*. Dwudziestego trzeciego października 2007 ogłoszono drugi program działań w dziedzinie zdrowia na lata 2008-2013, zaś 11 listopada 2008 Komisja Europejska przyjęła komunikat „Rzadkie choroby: wyzwania stojące przed Europą”, którego głównym celem była poprawa rozpoznawania rzadkich chorób oraz społecznej świadomości ich istnienia, a także rozwijanie współpracy, koordynacji i regulacji w zakresie rzadkich chorób na poziomie UE.

Kilka miesięcy później, 8 czerwca 2009 wprowadzono rekomendacje dla państw członkowskich Wspólnoty w zakresie ustanowienia i realizacji narodowych planów dotyczących rzadkich chorób (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 151 z dnia 3.07.2009). Miały one objąć działania zapewniające pacjentom dostęp do wysokiej jakości opieki zdrowotnej: diagnostyki, leczenia, rehabilitacji, a także wsparcia gwarantującego maksimum niezależności osób i dostępu do leków sierocych, nie później niż do 2013 roku.

W Polsce prace nad opracowaniem Narodowego Planu Dla Chorób Rzadkich rozpoczęto w 2008 roku, w związku z powołaniem Zespołu ds. Chorób Rzadkich jako organu doradczego Ministerstwa Zdrowia. Cenną inicjatywą wspierającą działania na

rzecz wdrażania wytycznych europejskich było zorganizowanie 22 października 2010 w Krakowie Konferencji EURODIS na temat chorób rzadkich. Konferencja została przygotowana w oparciu o procedury oceny EUROPLAN-u przez Fundację MATIO oraz Krajowe Forum na rzecz Terapii Chorób Rzadkich ORPHAN. W 2011 roku odbyły się szerokie konsultacje społeczne na temat opracowania dokumentu rekomendowanego przez przepisy europejskie. Niestety, brak wprowadzenia stosownych aktów prawnych spowodował, iż opinie Zespołu nie miały realnego wpływu na decyzje ministerstwa i Narodowego Funduszu Zdrowia. Polski Plan dla Chorób Rzadkich ostatecznie został przyjęty po dekadzie Uchwałą Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2021 roku. Obejmuje on:

- kryteria powoływania i funkcjonowania Ośrodków Ekspertkich Chorób Rzadkich odpowiedzialnych za nadzór nad diagnostyką, rozpoznaniem i leczeniem pacjentów z chorobami rzadkimi;
- określenie kierunków poprawy diagnostyki chorób rzadkich, w tym dostępności do nowoczesnych metod diagnostycznych z wykorzystaniem technologii genomowych;
- propozycje poprawy dostępu do leków, wyrobów medycznych i środków spożywczych specjalnego przeznaczenia żywieniowego stosowanych w chorobach rzadkich;
- uruchomienie systemu monitorowania chorób rzadkich przez utworzenie Polskiego Rejestru Chorób Rzadkich;
- utworzenie dokumentu medycznego pacjenta z chorobą rzadką, w którym będą zawarte dane kliniczne – Paszport Pacjenta z Chorobą Rzadką;
- utworzenie Platformy Informacyjnej „Choroby Rzadkie”, zawierającej informację kliniczną, naukową i organizacyjną dotyczącą chorób rzadkich (Monitor Polski, 2021, s.1).

Doświadczenie rodzicielstwa w kontekście obciążenia sprawowaniem opieki nad dzieckiem z mukowiscydozą. Mukowiscydoza – charakterystyka i leczenie choroby

„Klasyczny” fenotyp mukowiscydozy obejmuje przewlekłą chorobę oskrzelowo-płucną, niewydolność zewnątrzwydzielniczą trzustki, podwyższone stężenie chloru w pocie i niepłodność męską (Mazurek, 2009). Najwcześniejszym objawem jest niedrożność smółkowa, pojawiająca się u 10-20% noworodków z mukowiscydozą. Do innych objawów ze strony układu pokarmowego zalicza się m.in.: skręt jelit, wypadanie odbytnicy, obfite, tłuszczowe cuchnące stolce, nawracające zapalenie trzustki u dzieci, kamice żółciową oraz zespół upośledzonego wchłaniania. Objawy ze stro-

ny układu oddechowego to m.in.: przewlekły kaszel, nawracające zapalenia dolnych dróg oddechowych, bakteryjne zakażenia dróg oddechowych, przewlekłe zapalenia zatok, polipy nosa, rozstrzenia lub rozdęcia płuc w obrazie RTG. Chorych z CF charakteryzują ponadto: niedobór masy ciała i wzrostu, nadpotliwość, zmniejszona ilość tkanki podskórnej, objawy niedoboru witamin rozpuszczalnych w tłuszczach, niepłodność męska i zmniejszenie płodności kobiet (Popielarz, 2008). Dla przeżycia chorych najważniejsze są zmiany w układzie oddechowym, ponieważ niewydolność oddechowa jest przyczyną zgonu ok. 90 % chorych (Mazurek, 2009). W końcowej fazie choroby pojawiają się: dotkliwe cierpienie spowodowane dusznością, bólem, nudnościami i wymiotami oraz silny lęk (Cofta, 2010).

Leczenie mukowiscydozy może mieć dwojaki charakter: objawowy i przyczynowy. Dostępne w Polsce (do niedawna jako wyłączone) leczenie objawowe obejmuje: profilaktykę i leczenie choroby oskrzelowo-płucnej, leczenie żywieniowe i terapię niewydolności zewnątrzwydzielniczej trzustki oraz leczenie chorób towarzyszących i powikłań mukowiscydozy, a także opiekę paliatywną (Walkowiak, Pogorzelski, Sands i in., 2009).

Nowe strategie leczenia CF nazywane są terapiami etiologicznymi, gdyż ich celem nie jest niwelowanie skutków objawów choroby, ale naprawienie defektu białka CFTR, spowodowanego mutacją w obrębie tego genu (Lipowicz, 2018). Jeden z preparatów leczenia przyczynowego – Ivacaftor (VX-770, Kalydeco) – dopuszczony do użytkowania w Polsce w 2016 r., został aktualnie wprowadzony na listę leków refundowanych.

W związku z wieloukładowym charakterem mukowiscydozy chorzy powinni być objęci opieką zespołów wielodyscyplinarnych (MDT) w ośrodkach specjalistycznych. Rekomendowany skład MDT obejmuje: pulmonologa/pulmonologa dziecięcego, dietetyka, fizjoterapeutę, psychologa klinicznego, pielęgniarkę, pracownika socjalnego, farmakologa klinicznego i mikrobiologa. Dodatkowe konsultacje dotyczą takich specjalistów jak: genetyk, chirurg, laryngolog, gastroenterolog, hepatolog i diabetolog. Niezbędnym warunkiem efektywnego leczenia chorych z CF jest ich edukacja i współpraca klinicystów z rodziną (Mielus, Walicka-Serzysko, Sands, 2019). Należy podkreślić długofalowe konsekwencje jakości współpracy członków zespołu MDT z opiekunami w okresie około diagnostycznym dla przyszłego stanu psychofizycznego ich chorych dzieci (Bryon, 2020).

Obciążenie fizyczne w doświadczeniu rodziców dzieci z CF

Członkami rodziny w największym stopniu zaangażowanymi w rehabilitację dzieci z CF są ich rodzice. To oni są współodpowiedzialni za stan somatyczny dziecka,

przestrzeganie wskazań medycznych dotyczących codziennej, nieraz kilkogodzinnej fizjoterapii układu oddechowego, farmakoterapii i przestrzegania stosownej diety, niezbędnej dla prawidłowego metabolizmu. W niektórych przypadkach rodzice odpowiadają także za przebieg insulinoterapii, odżywianie pozajelitowe, czy też leczenie zatok. Obok zadań powiązanych z leczeniem, rodzice chorych dzieci wypełniają zadania wychowawcze, dotyczące m.in. socjalizacji dziecka oraz opieki nad zdrowymi dziećmi (Grossoehme, Filigno, Bishop, 2014).

Decyzje rodziców dotyczące wychowania dzieci z CF powinny uwzględniać zarówno ograniczenia związane z chorobą, jak i konieczność stworzenia warunków do wypełniania zadań rozwojowych i nauki samodzielności (Borawska-Kowalczyk, 2018). Warto podkreślić, że obowiązki rodzicielskie wynikające ze wspierania procesu leczniczego prowadzonego w obszarze wielu narządów i układów dziecka z mukowiscydozą pochłaniają energię rodziców oraz znacząco redukują ich czas przeznaczony na niezbędną regenerację sił. Progresywny i trudny do przewidzenia przebieg choroby sprawia, że swoistymi wyzwaniem, przed którymi stają rodzice dzieci z CF są konieczność reorganizacji życia rodzinnego w okresach hospitalizacji dzieci oraz niepewność w planowaniu działań w związku ze zmianami w ich stanie zdrowia (Fitzgerald, George, Somerville, Linnane i Fitzpatrick, 2018).

Brytyjskie badania dotyczące obciążającego leczenia w mukowiscydozie (Davies, Rowbotham, Smith, Elliot, Gathercole, Rayner, Leighton, Herbert, Duff, Chandran, Daniels, Nash i Smyth, 2020), oparte o wywiady z 941 osobami (profesjonalistami reprezentującymi różne dziedziny nauki i praktyki klinicznej, pacjentami, członkami ich rodzin i przyjaciółmi) wskazały, że chorzy z CF podlegają od 6 do 15 procedurom medycznym. Do najbardziej obciążających i czasochłonnych zaliczono oczyszczanie dróg oddechowych i podawanie antybiotyków w nebulizacji. Aktywność powyższa pochłaniała 2-3 godziny dziennie. W toku analiz i interpretacji danych autorzy sformułowali postulatywne wnioski dotyczące m.in. indywidualizacji i personalizacji planów leczenia, wspierania rezyliencji chorych, komunikacji interpersonalnej, rozpoznawania potrzeb psychospołecznych w kontekście zróżnicowanych form leczenia, wykorzystania telemedycyny w celu redukcji obciążeń, uproszczenia procedur i sprzętu do rehabilitacji, a także poprawy strategii regulacji skutków ubocznych oraz usprawnienia formalnych aspektów dedykowania i realizacji określonych form terapii medycznych.

Najnowszy systematyczny przegląd literatury dotyczący obciążenia opiekunów (*caregiver burden*) chorych z CF (Daly, Ruane O'Reilly, Longworth, Vega-Hernandez, 2022) oparty o analizę 72 publikacji empirycznych wskazuje na znaczącą przewagę badań dotyczących opiekunów pacjentów pediatrycznych nad eksploracjami, w których respondentami są członkowie rodzin osób dorosłych. Największe nasilenie

obciążeń wynikających z leczenia CF (zwłaszcza z tytułu nadzorowania fizjoterapii układu oddechowego) stwierdzono w grupie rodziców najmłodszych dzieci (w wieku 0-9), pozostałe badane grupy obejmowały opiekunów adolescentów (w wieku 10-19) i osób dorosłych. Do czynników zwiększających obciążenie respondentów należą: dłuższy staż choroby oraz zakażenie bakterią *Pseudomonas aeruginosa*.

Nasilenie obciążeń wynikających z leczenia dziecka z mukowiscydozą pojawia się częściej u matek niż u ojców (Neri, Lucidi Catastini, Colombo. the LINFA Study Group, 2016), przy czym poziom omawianej zmiennej jest w znaczącym stopniu zależny od braku wsparcia ze strony partnera oraz dostępu do niedrogich usług wsparcia społecznego, a także stresu związanego z pracą zawodową. Nie stwierdzono natomiast współzależności wielkości obciążenia i parametrów biomedycznych chorego dziecka.

Obciążenie psychiczne w doświadczeniu rodziców dzieci z CF

W literaturze przedmiotu odnoszącej się do analizy powiązań pomiędzy występowaniem mukowiscydozy u dziecka a psychospołecznym funkcjonowaniem jego rodziców, znaczący nurt eksploracji odwołuje się do koncepcji stresu. Interpretacja doświadczeń rodziny z odwołaniem do tychże koncepcji ma liczną reprezentację w badaniach rodzin dzieci z przewlekłymi chorobami pulmonologicznymi, kardiologicznymi czy neurologicznymi realizowanymi w ujęciu kategoryjnym, skoncentrowanym na analizie wybranej jednostki nozologicznej oraz niekategoryjnym, łączącym różne diagnostyczne jednostki kliniczne. Metaanaliza Melissy Cousino i Rebekki Hazen (2013) dotycząca doświadczenia stresu rodziców dzieci przewlekle chorych uwzględniła obydwie te nurty (tabela 1).

Tabela 1

Przegląd badań dotyczących stresu rodziców dzieci z mukowiscydozą.

Autorzy badań (Grupa badawcza)	Grupa porównawcza	Wiek dziecka (Liczba badanych)	Kwestionariusz	Wyniki
Baroni i in., 1997 (CF)	rodzice dzieci zdrowych	1- 10 (98)	The Parenting Stress Index (PSI)	Brak różnic między grupami.
Crist i in., 1994 (CF)	rodzice dzieci zdrowych	1- 7 (44)	PSI	Wyższe wyniki w grupie opiekunów dzieci z CF.
Czyzewski i in., 1994 (CF)		0- 18 (199)	PSI	Stres rodzicielski nie wpływa na jakość samopoczucia rodziców i młodzieży.

Autorzy badań (Grupa badawcza)	Grupa porównawcza	Wiek dziecka (Liczba badanych)	Kwestionariusz	Wyniki
Darke, Goldberg, 1994 (CF)	Choroba niedokrwien serca (CHD), rodzice dzieci zdrowych	0- 2 (78)	PSI	Wyższy poziom stresu rodzicielskiego w grupie matek dzieci chorych niż w grupie porównawczej. Brak różnic u ojców. Negatywna korelacja między stresiem rodzicielskim ojców a ich interakcjami z dziećmi.
Eddy i in.,1998 (CF)		3- 11 (49)	PSI/SF (skrótowa wersja)	Wyższy poziom stresu rodzicielskiego koreluje z gorszym wypełnianiem wymogów fizjoterapii i leczenia dietetycznego.
Goldbergi in.,1997 (CF)	CHD, rodzice dzieci zdrowych	4 (137)	PSI	Stres rodzicielski współwystępuje z eksternalizacyjnymi i internalizacyjnymi zaburzeniami zachowania u dzieci w obu grupach.
Goldberg, Morris i in., 1990 (CF)	CHD, rodzice dzieci zdrowych		PSI	Poziom stresu rodziców dzieci chorych większy niż zdrowych (CF większy niż CHD).
Quittner, DiGirolamo, Michel, Eigen, 1992 (CF)	nie podano (64)		Parenting Routines Inventory – Stress Scale	W porównaniu z wynikami normatywnymi rodzice dzieci z CF osiągają wyższy poziom stresu (matki bardziej. niż ojcowie obciążone opieką nad dziećmi - wyższy poziom stresu).
Quittner, 1998 (CF)	rodzice dzieci zdrowych	2- 6 (66)	FSS	Matki dzieci z CF bardziej obciążone stresiem niż matki dzieci zdrowych, zaś ojcowie mniej obciążeni, niż ojcowie dzieci zdrowych.
Solomon, Breton, 1999 (CF)	rodzice dzieci zdrowych	1- 2 (49)	PSI	Większy procent rodziców dzieci z CF osiąga poziom stresu rodzicielskiego powyżej punktu odcięcia.

Autorzy badań (Grupa badawcza)	Grupa porównawcza	Wiek dziecka (Liczba badanych)	Kwestionariusz	Wyniki
Thompson i in., 1992 (CF)		7- 17 (68)	4-itemowa skala oceny	Wyższy poziom stresu rodzicielskiego, związanego z chorobą dziecka koreluje z wyższym poziomem psychologicznego distresu matek.
Tluczek i in., 2011 (CF)	nosiciele CF, wrodzona niedoczynność tarczycy	<6 mies. (136)	PSI	Wyższy poziom stresu rodzicielskiego współwystępuje z bezradnością dzieci w percepcji rodziców.
Bordeau i in.2007 (astma, CF, cukrzyca)		8- 18 (200)	PSI/SF	Większy stres rodzicielski koreluje z niższym dochodem, niższym wykształceniem matek, mniejszą samodzielnością chorych dzieci oraz większą nadopiekuńczością rodziców i postrzeganą przez nich bezzradnością dzieci.
Carpentier i in. 2008 (astma, CF, cukrzyca)		8- 18 (231)	PSI/SF	Stres rodzicielski dodatnio koreluje z postawą ochrony dziecka i postrzeganą przez rodziców bezzradnością dzieci chorych.
Driscoll i in., 2010 (CF, cukrzyca)		0- 12 (195)	FSS	Wyższy poziom stresu związanego z chorobą współwystępuje z nasileniem objawów depresji u opiekunów dzieci z cukrzycą i mukowiscydozą.
Fedele, Grant, Wolfe-Christensen, Mullins, Ryan, 2010 (astma, nowotwór, cukrzyca, CF, SCD		0- 18 (457)	PSI/SF	Wyniki potwierdzające trafność zastosowania narzędzia badawczego w populacji dzieci przewlekłe chorych.

Autorzy badań (Grupa badawcza)	Grupa porównawcza	Wiek dziecka (Liczba badanych)	Kwestionariusz	Wyniki
Hullman i in., 2010 (astma, nowotwór, cukrzyca, CF)		0- 18 (425)	PSI/SF	Stres rodzicielski koreluje z niskim dochodem. Wyższy poziom stresu u rodziców dzieci z astmą i cukrzycą, niż z rakiem i z mukowiscydozą.
Mullins i in., 2011 (astma, nowotwór, cukrzyca, CF, SCD)	hemofilia	1- 18 (368)	PSI/SF	Wyższy poziom stresu, związanego z chorobą dziecka u samotnych matek niż u matek zamężnych (dochód jako zmienna pośrednicząca).

Źródło: Cousino, Hazen, 2013, s. 813- 814, 817- 818, za: Zubrzycka, 2017, s.76-78.

Analiza danych zaprezentowanych w tabeli 1 ujawnia, iż w badaniach wskazujących na istnienie podwyższonego poziomu stresu rodziców, współwystępuje on:

- z ich zaburzeniami adaptacyjnymi (Driscoll, Johnson, Barker, Quittner, Deeb, Geller, Gondor i Silverstein, 2010),
- zaburzeniami struktury rodziny (Mullins Wolfe-Christensen, Chaney, Elkin, Wiener, Hullmann, Fedele, Junghans, 2011),
- oraz niskim dochodem (Bordeau, Mullins, Carpentier, Coletti i Wolfe-Christensen, 2007; Hullman, Christensen, Ryan, Fedele, Rambo, Chaney, Mullins, 2010).

Doceniając wartość poznawczą wspomnianych doniesień należy jednak zauważyć, że większość z nich oparta jest o wykorzystanie narzędzi badawczych oceniających ogólny, a nie specyficzny – związany z chorobą – rodzaj stresu (Cousino, Hazen, 2013), zatem nie można jednoznacznie wskazać na chorobę dziecka lub aktywność rodziców z nią powiązaną, jako na źródło stresu.

Liczne prace empiryczne wskazują na płeć jako czynnik różnicujący nasilenie obciążenia stresem rodziców dzieci z mukowiscydozą, przy czym matki dzieci z CF ujawniają wyższy poziom stresu, niż matki dzieci zdrowych, podczas gdy nasilenie stresu ojców jest istotnie wyższe (Quittner, DiGirolamo Michel, Eigen, 1992), albo niższe (Quittner, DiGirolamo, 1998), niż u ojców dzieci zdrowych, bądź też niewykazujące istotnych różnic (Darke, Goldberg, 1994, za: Cousino, Hazen, 2013). Istotny kierunek badań nad stresem rodziców dzieci z CF dotyczy jego powiązań ze zmiennymi biomedycznymi charakteryzującymi dziecko, tj. jego stanem zdrowia i przestrzeganiem zasad leczenia. W toku eksploracji ujawniono współzależność wysokiego

nasilenia stresu u rodziców i mniejszego zaangażowania dzieci przewlekle chorych (w tym dzieci z mukowiscydozą) w czynności lecznicze oraz pogorszenia funkcji płuc i ogólnego rozwoju małych pacjentów (Patterson i in., 1993, za: Hullmann, Christensen i in., 2010). Nasilenie stresu u rodziców koreluje dodatnio ze stopniem ciężkości choroby u dzieci (Continisio, Serra, Guillari, Civitella, Sepe, Simeone, Gargiulo, Toscano, Esposito, Raia, Rea, 2020).

Obciążający charakter mukowiscydozy w doświadczeniu opiekunów chorych dzieci znajduje także odzwierciedlenie w wynikach międzynarodowych badań nad depresją i lękiem, zrealizowanych jako projekt TIDES w ramach aktywności *European Cystic Fibrosis Society* w ośmiu państwach Unii Europejskiej i USA (Quittner, Goldbeck Abbott, Duff, Lambrecht, Solé, Tibosch, Brucefors, Yuksel, Catastini, Blackwell, Barker, 2014). Raport z badań ujawnił trzykrotnie wyższe wskaźniki depresji rodziców dzieci i młodzieży z CF, niż te osiągnięte w ogólnej populacji dorosłych oraz dwu- trzykrotną wartość wskaźnika grupy normatywnej w badaniu lęku. Wyniki polskich badań depresji rodziców dzieci z CF (Zubrzycka, 2017) są zgodne z powyższymi danymi. Należy jednak zaznaczyć, że w literaturze pojawia się także szereg doniesień wskazujących na brak różnic w zakresie dobrostanu psychicznego rodziców dzieci z CF i rodziców dzieci zdrowych (Foster, Bryon 1998, Herzer, Godiwala, Hommel, Driscoll, Mitchell, Crosby, Piazza-Waggoner, Zeller, Modi, 2010). Niespójne wyniki opublikowanych dotychczas badań mogą mieć swoje źródło w ograniczeniach metodologicznych: wykorzystywaniu różnorodnych technik pomiaru: m.in. kwestionariuszy typu *self-report*, technik obserwacyjnych badających różne aspekty funkcjonowania rodziny, nieuwzględnianiu grupy porównawczej, braku usytuowania eksploracji w kontekście teoretycznym oraz zróżnicowaniu jakości świadczenia usług medycznych i dostępności pomocy psychoterapeutycznej dla chorych i ich rodzin w różnych regionach Europy i świata (Zubrzycka, 2017).

Warto zaznaczyć, że równolegle z powszechnie eksplorowanym obszarem badań skoncentrowanym na psychopatologicznych aspektach realizacji przez rodziców funkcji opiekuńczej wobec dziecka z mukowiscydozą, w ostatnich latach rozwija się także nurt eksploracji zorientowany na pozytywne obszary funkcjonowania chorych i ich rodzin, które ukazują rodziców dzieci z CF jako potrafiących przezwyciężać traumatyczne doznania i ujawniać wzrost pomimo traumy (Byra, Zubrzycka, Wójtowicz, 2021).

Obciążenie ekonomiczne w doświadczeniu rodziców dzieci z CF

Tomasz Ameljańczyk, Marcin Czech i Magdalena Bator (2012) – na podstawie badań zrealizowanych w grupie 100 pacjentów z CF (1-18 lat) objętych opieką Instytutu Matki i Dziecka oraz Centrum Zdrowia Dziecka w Warszawie i ich opiekunów – usta-

lili, że średni roczny koszt związany z mukowiscydozą w ujęciu ogólnym, w przeliczeniu na osobę chorą, wynosił 108 984 PLN. Zdecydowana większość wymienionej kwoty dotyczy kosztów pośrednich, związanych z koniecznością sprawowania opieki nad chorym dzieckiem. Wśród kosztów bezpośrednich największą część stanowią zaś wydatki przeznaczone na farmakoterapię i leczenie dietetyczne. W badaniach statusu socjoekonomicznego (Zubrzycka, 2017) 130 rodziców dzieci z CF (w wieku od 1 miesiąca do 21 r.ż.), przeprowadzonych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, uzyskano deklarację respondentów, iż średni miesięczny dochód na osobę w rodzinach dzieci z mukowiscydozą wynosi 1180, 27 PLN, podczas gdy według danych Głównego Urzędu Statystycznego (2014) z okresu objętego procedurą gromadzenia danych przeciętny miesięczny dochód na osobę wynosił 1296 PLN. Średni miesięczny koszt wydatków na rehabilitację dziecka został określonych przez badanych rodziców jako kwota o wartości 1060,55 PLN. Składowe kosztów leczenia dzieci z mukowiscydozą, które wskazali rodzice obejmują takie koszty jak:

- zakup leków i suplementów diety,
- zakup/użytkowanie sprzętu do fizjoterapii układu oddechowego,
- transport do placówek medycznych,
- prywatne usługi lekarza specjalisty, rehabilitanta, dietetyka, psychologa,
- opłaty za turnusy rehabilitacyjne, dodatkowe zajęcia sportowe, wyjazdy na leczenie klimatyczne,
- zalecane płatne szczepienia,
- wysokokaloryczne produkty spożywcze dobrej jakości,
- a także noclegi i utrzymanie się badanych rodziców podczas leczenia dziecka poza miejscem zamieszkania.

Kolejne badania obciążeń rodziców osób z CF (Dębska, Milaniak, Domańska i Tomaszek, 2019) przeprowadzone w stosunkowo licznej grupie (n=88) z wykorzystaniem *Caregiver Burden Scale* ujawniły występowanie przeciętnego poziomu analizowanej zmiennej. Co ciekawe, choć większość badanych charakteryzował niski lub przeciętny status ekonomiczny, nie był on skorelowany ze zmienną obciążenia. Większość badanych deklarowała, że choroba dziecka wywiera wpływ na ich sytuację zawodową, a 1/3 przyznała, że korzysta z pomocy socjalnej.

Kwalifikacja CF jako rzadkiej choroby z ograniczonym dostępem do przedłużających życie terapii i wysoce kosztownych procedur medycznych (w tym z obszaru transplantologii narządów) oznacza dla wielu polskich rodzin chorych z CF konieczność mierzenia się z niezwykle trudnymi wyzwaniami ekonomicznymi. Bardzo istotne wsparcie w tym zakresie otrzymują one ze strony bardzo prężnie działających organizacji samopomocowych, które skonsolidowały swoją aktywność w ramach MukoKoalicji, utworzonej w celu skoordynowania działań na rzecz systemowych

zmian poprawiających jakość i długość życia chorych w Polsce, w tym realnego dostępu do leków przyczynowych. Do członków MukoKoalicji należą:

- Polskie Towarzystwo Walki z Mukowiscydozą,
- Fundacja Pomocy Rodzinom i Chorym na Mukowiscydozę MATIO,
- Fundacja Podaruj Oddech,
- Fundacja MUKOHELP,
- Polskie Towarzystwo Walki z Mukowiscydożą oddział Gdańsk.

Zaangażowana wieloletnia aktywność członków MukoKoalicji oraz wspierających ich klinicystów zaowocowała sukcesem w postaci wprowadzenia w Polsce 1 marca 2022 roku refundacji leczenia przyczynowego mukowiscydozy, tj. terapii personalizowanych wpływających bezpośrednio na mutację białka stanowiącego przyczynę choroby (Sands, 2019). Refundacja obejmie około tysiąc pacjentów, a jej roczny koszt wyniesie 500 mln zł, środki zostaną pokryte z Funduszu Medycznego.

Zakończenie

Nieuleczalność mukowiscydozy, jej wielonarządowy charakter i relatywnie niską medianę przeżycia polskich chorych (24,4) na tle zachodnioeuropejskich wskaźników (Sands, Pogorzelski, Skoczylas-Ligocka, 2018; UK CF Registry Annual Data Report, 2015) można uznać za istotne czynniki traumatyzujące rodziców wychowujących dzieci z CF. Psychiczne obciążenia opiekunów chorych dzieci są wzmacniane przez konieczność współorganizacji skomplikowanego procesu leczenia zarówno podczas okresów hospitalizacji dziecka, jak i codziennej, żmudnej rehabilitacji domowej. Sprostanie obowiązkom opiekuńczym związane jest z koniecznością wprowadzenia modyfikacji osobistego i zawodowego życia rodziców, wiąże się także z poważnymi obciążeniami finansowymi.

Wspomniane konsekwencje, które dotyczą rodziny dzieci z mukowiscydozą wynikają w dużej mierze z faktu przynależności CF do grupy chorób rzadkich. Wdrażany w Polsce od sierpnia 2021 roku narodowy Plan dla Chorób Rzadkich budzi nadzieję na pozytywne zmiany w medycznej i psychospołecznej sytuacji rodzin dzieci i młodzieży z CF. Wymiernym wskaźnikiem przeobrażenia jest – długo negocjowane i oczekiwane przez środowisko chorych – wprowadzenie refundacji leczenia przyczynowego w mukowiscydozie. Stanowi ono przełom w dotychczas funkcjonującym systemie opieki zdrowotnej, opartym głównie na leczeniu objawowym. Wspomniane inicjatywy legislacyjne stwarzają nie tylko realną szansę na wydłużenie życia polskich chorych, ale mogą też być inspiracją do podjęcia weryfikacji – w toku przy-

szłych interdyscyplinarnych badań – wiedzy na temat psychospołecznego funkcjonowania chorych i ich rodziców w kontekście zaistniałych zmian.

Bibliografia:

- Ameljańczyk, T., Czech, M., Bator, M. (2012). Economic and social burden of cystic fibrosis in Poland. Estimates based on patients-reported data [Ekonomiczne i społeczne obciążenie mukowiscydozą w Polsce. Szacunki na podstawie danych zgłaszanych przez pacjentów]. *Journal of Health Policy, Outcomes Research*, 2, 34-40.
- Bogdan, M., Kanecki, K., Tyszko, P., Nitsch-Osuch, A., Goryński, P. (2021). Choroby rzadkie – współczesne problemy i wyzwania dla systemów ochrony zdrowia. W: I. Mołdoch-Mendoń, K. Kalbarczyk (red.), *Przegląd chorób rzadkich – diagnostyka i leczenie* (ss. 54-63). Lublin, Wydawnictwo TYGIEL.
- Borawska-Kowalczyk, U. (2018). Aspekty psychologiczne w mukowiscydozie. W: D. Sands (red.), *Mukowiscydoza-choroba wieloukładowa* (ss. 287-301). Poznań: Termedia.
- Bordeau, T.L., Mullins, L.L., Carpentier, M.Y., Coletti, C., Wolfe-Christensen, C. (2007). An examination of Parent Variables and Child Self-Care Behavior Across Disease Group [Badanie zmienności rodzicielskich i zachowań dziecka w zakresie samoopieki w różnych grupach chorób]. *Journal of Developmental and Psychical Disabilities*, 19, 125-134.
- Bryon, M. (2020). Breaking the diagnosis of cystic fibrosis to parents: a process not a one-off event [Przekazanie rodzicom diagnozy mukowiscydozy: proces, a nie jednorazowe wydarzenie]. *Paediatric Respiratory Reviews*, 35, 103-105.
- Byra, S., Zubrzycka, R., Wójtowicz, P. (2021). Positive Orientation and Posttraumatic Growth in Mothers of Children with Cystic Fibrosis-Mediating Role of Coping Strategies [Pozytywna orientacja i potraumatyczny wzrost u matek dzieci chorych na mukowiscydozę – pośrednicząca rola strategii radzenia sobie]. *Journal of Pediatric Nursing*, Mar-Apr, 57: e1-e8. DOI: 10.1016/j.pedn.2020.09.009. EPUB 2020 Sep 21. PMID: 32972807.
- Cofa, Sz. (2010). Mukowiscydoza – ku standardom postępowania. *Przewodnik Lekarza*, 6 (121), 11-13.
- Continisio, G. I., Serra, N., Guillari, A., Civitella, M. T., Sepe, A., Simeone, S., Gargiulo, G., Toscano, S., Esposito, M.R., Raia, V., Rea, T. (2020). An investigation on parenting stress of children with cystic fibrosis [Badanie stresu rodzicielskiego u dzieci z mukowiscydozą]. *Italian Journal of Pediatrics*, 46 (1), 1-9.
- Cousino, M. K., Hazen, R. A. (2013). Parenting Stress Among Caregivers of Children with Chronic Illness: A Systematic Review [Stres rodzicielski wśród opiekunów dzieci z przewlekłą chorobą: Przegląd systematyczny]. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 809-828.
- Daly, C., Ruane, P., O'Reilly, K., Longworth, L., & Vega-Hernandez, G. (2022). Caregiver burden in cystic fibrosis: a systematic literature review [Obciążenie opiekunów w mukowiscydozie: systematyczny przegląd literatury]. *Therapeutic Advances in Respiratory Disease*, 16, Jan-Dec;16:17534666221086416. DOI: 10.1177/17534666221086416. PMID: 35323061; PMCID: PMC8958690.
- Davies, G., Rowbotham, N.J., Smith, S., Elliot, Z.C., Gathercole, K., Rayner, O., Leighton, P.A., Herbert, S., Duff, A.J., Chandran, S., Daniels, T., Nash, E.F., Smyth, A.R. (2020). Characterising burden of treatment in cystic fibrosis to identify priority areas for clinical trials [Charakterystyka obciążeń związanych z leczeniem mukowiscydozy w celu określenia priorytetowych obszarów badań klinicznych]. *Journal of Cystic Fibrosis*, 19 (3), 499-502.
- Dębska, G., Milaniak, I., Domańska, D., Tomaszek, L. (2019). Caregiver burden and the role of social support in the care of children with cystic fibrosis [Obciążenie opiekunów i rola wsparcia

- społecznego w opiece nad dziećmi z mukowiscydozą]. *Family Medicine & Primary Care Review*, (2), 98-103.
- Dokument Commission Communication on the framework for action in the field of public health. COM (93) 559 final, 24 November 1993. [EU Commission - COM Document]. Pobrane 30.04.2022 z: <http://aei.pitt.edu/5792/>.
- Dokument EC nr 1295/1999/EC. Pobrane 24.04.2022 z: <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-l-1999-155-1,68183406.html>.
- Dokument EC Expert Group on Rare Diseases [Grupy ekspertów WE ds. rzadkich chorób]. Pobrane 30.04.2022 z: <https://www.eucerd.eu/>.
- Driscoll, K. A., Johnson, S. B., Barker, D., Quittner, A. L., Deeb, L. C., Geller, D. E., Gondor, M., Silverstein, J. H. (2010). Risk factors associated with depressive symptoms in caregivers of children with Type 1 Diabetes or Cystic Fibrosis [Czynniki ryzyka związane z występowaniem objawów depresyjnych u opiekunów dzieci z cukrzycą typu 1 lub mukowiscydozą]. *Journal of Pediatric Psychology*, 35 (8), 814-822.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 151 z 3.07.2009, Zalecenie Rady z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie działań w dziedzinie rzadkich chorób). Pobrane 20.04.2022.
- Fitzgerald, C., George, S., Somerville, R., Linnane, B., & Fitzpatrick, P. (2018). Caregiver burden of parents of young children with cystic fibrosis [Obciążenie opiekunów rodziców małych dzieci chorych na mukowiscydozę]. *Journal of Cystic Fibrosis*, 17 (1), 125-131.
- Graliński, J. St. (2013). Narodowy Plan dla Chorób Rzadkich-Mapa Drogowa. Seminarium Edukacyjne: Innowacje w leczeniu chorób rzadkich, leki sieroce-ocena dostępności w Polsce. Pobrane 20.04.2022 z: <http://www.korektorzdrowia.pl/wp-content/uploads/3.-jacek-gralinski-narodowy-plan-dla-chorob-rzadkich-mapa-drogowa.pdf>.
- Grossoehme, D. H., Filigno, S. S., Bishop, M. (2014). Parent routines for managing cystic fibrosis in children [Rutyna rodziców w postępowaniu z dziećmi z mukowiscydozą]. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 21 (2), 125-135.
- GUS (2014). Sytuacja gospodarstw domowych w 2014 r. w świetle wyników badań budżetów gospodarstw domowych. Pobrane 21.04.2022 z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/sytuacja-gospodarstw-domowych-w-2014-r-w-swietle-wynikow-badan-budzetow-gospodarstw-domowych,3,14.html>.
- Herzer, M., Godiwala, N., Hommel, K. A., Driscoll, K., Mitchell, M., Crosby, L.E., Piazza-Waggoner, C., Zeller, M. H., Modi, A. C., (2010). Family Functioning in the Context of Pediatric Chronic Conditions [Funkcjonowanie rodziny w kontekście chorób przewlekłych u dzieci]. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31 (1), 26-34.
- Hullmann, S.E., Christensen, C. W., Ryan, J. L., Fedele, D. A., Rambo, P. L., Chaney, J. M., Mullins, L. L. (2010). Parental overprotection, Perceived Child Vulnerability and Parenting Stress: A Cross-Illness Comparison [Nadopiekuńczość rodzicielska, postrzegana podatność dziecka i stres rodzicielski: Porównanie między chorobami]. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 17, 357-365.
- Kamyk-Wawryszuk, A. (2018). Potrzeby rodziny dziecka z chorobą rzadką i niepełnosprawnością intelektualną a możliwości wsparcia przez społeczność lokalną. *Niepełnosprawność*, 31, 72-86.
- Kamyk-Wawryszuk, A. (2021). Opieka nad dzieckiem z chorobą rzadką i niepełnosprawnością intelektualną a wsparcie rodziny. W: G. Całek, J. Niedbalski, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Zrozumieć niepełnosprawność. Problemy, badania, refleksje* (ss. 204-221). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klajmon-Lech, U. (2018a). Doświadczenia stresu i wypalenia sił oraz sposoby radzenia sobie z nimi z perspektywy matek dzieci z rzadką chorobą genetyczną. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, (27), 143-156.

- Klajmon-Lech, U. (2018b). Rodzina źródłem wsparcia w doświadczeniu rzadkiej choroby dziecka. *Roczniki Pedagogiczne*, 10 (3), 105-117.
- Klajmon-Lech, U. (2018c). *Trajektoria życia rodziców dzieci z rzadkimi chorobami genetycznymi: formy społecznego wsparcia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów na temat: Rzadkie choroby: wyzwania stojące przed Europą. Pobrane 24.04.2022 z: [https://ec.europa.eu/transparency/documents-gister/detail?ref=COM\(2008\)679&lang=pl](https://ec.europa.eu/transparency/documents-gister/detail?ref=COM(2008)679&lang=pl).
- Libura, M., Władysiek, M., Małowicka, M., Grabowska, E., Gałązka-Sobotka, M., Gryglewicz, J. (2016). *Choroby rzadkie w Polsce. Stan obecny i perspektywy*. Warszawa: Uczelnia Łazarskiego.
- Lipowicz, M. (2018). Terapia genowa w chorobach układu oddechowego. W: A. Mackiewicz (red.), *Biotechnologia w medycynie* (ss. 171-190). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. K. Marcinkowskiego.
- Mazurek, H. (2009). Postępy w mukowiscydozie. *Klinika Pediatria*, 17 (1), 89-92.
- Mielus, M., Walicka-Serzysko, K., Sands, D. (2019). Rozpoznawanie i leczenie mukowiscydozy. Podsumowanie wytycznych European Cystic Fibrosis Society 2018. *Medycyna Praktyczna*, 6, 1-17.
- Monitor Polski, Poz 883, *Uchwała nr 110 Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 2021 roku w sprawie przyjęcia dokumentu Plan dla Chorób Rzadkich*. Pobrane 13.10.2022 z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20210000883>.
- Mullins, L. L., Wolfe-Christensen, C., Chaney, J. M., Elkin, T. D., Wiener, L., Hullmann, S. E., Fedele, D. A., Junghans A., (2011). The Relationship Between Single-Parent Status and Parenting Capacities in Mothers of Youth with Chronic Health Conditions: The Mediating Role of Income [Relacje pomiędzy statusem samotnego rodzica a zdolnościami w zakresie sprawowania funkcji rodzicielskiej matek młodzieży z przewlekłymi schorzeniami-pośrednicząca rola dochodu]. *Journal of Pediatric Psychology*, 36 (3), 249-257.
- Neri, L., Lucidi, V., Catastini, P., Colombo, C., the LINFA Study Group (2016). Caregiver Burden and Vocational Participation Among Parents of Adolescents With CF [Obciążenie opieką i aktywność zawodowa rodziców adolescentów z mukowiscydozą]. *Pediatric Pulmonology*, 51, 243-252.
- Popielarz, M. (2008). Mukowiscydoza. *Klinika Pediatria*, 16 (5), 5104-5107.
- Portal abcdzrowie. Pobrane 30.04.2022 z: <https://portal.abcdzrowie.pl/konferencja-mz-w-sprawie-lekow-w-chorobach-rzadkich-chorzy-na-mukowiscydoze-moga-liczyc-na-refundacje>.
- Rozporządzenie nr 141/2000 Parlamentu Europejskiego i Rady z 16 grudnia 1999 roku, za: Narodowy Plan dla Chorób Rzadkich. Pobrane 30.04.2022 z: <https://www.gov.pl/web/zdrowie/narodowy-plan-dla-chorob-rzadkich>.
- Quittner, A., DiGirolamo, A., Michel, M., Eigen, H., (1992). Parental response to cystic fibrosis: a contextual analysis of the diagnosis phase [Odpowiedź rodziców na mukowiscydozę -analiza kontekstualna fazy diagnozy]. *Journal of Pediatric Psychology*, 17 (6), 683-704.
- Quittner, A. L., DiGirolamo, A. M. (1998). Family adaptation to childhood disability and illness [Adaptacja rodziny do niepełnosprawności i choroby dziecka]. W: R. T. Ammerman, J. V. Campo (red.), *Handbook of Pediatric Psychology and Psychiatry*, t. II, (ss. 70-102). Boston: Allyn&Becon.
- Quittner, A. L., Goldbeck, L., Abbott, J., Duff, A., Lambrecht, P., Solé, A., Tibosch, M. M., Brucefors, A. B., Yüksel, H., Catastini, P., Blackwell, L., Barker, D. (2014). Prevalence of depression and anxiety in patients with cystic fibrosis and parent caregivers: results of The International Depression Epidemiological Study across nine countries [Prewalencja depresji i lęku pacjentów z mukowiscydozą oraz ich opiekunów: rezultaty Międzynarodowego Badania Epidemiologii Depresji w dziewięciu krajach]. *Thorax*, 69, 1090-1097.

- Sands, D. (red.) (2019). *Opieka nad chorymi na mukowiscydozę w Polsce. Stan obecny i rekomendacje poprawy. Raport*. Warszawa-Kraków: Polskie Towarzystwo Mukowiscydozy.
- Sands, D., Pogorzelski, A., Skoczylas-Ligocka, A. (2018). Epidemiologia i organizacja opieki medycznej nad chorymi na mukowiscydozę w Polsce. W: D. Sands (red.), *Mukowiscydoza-choroba wieloukładowa* (ss. 15-23). Poznań: Termedia.
- Skweres-Kuchta, M. (2019). Choroby rzadkie wśród dzieci – zarządzanie systemem z perspektywy rodziny pacjenta. W: W. Nowak, K. Szalotka (red.), *Zdrowie i style życia: wyzwania ekonomiczne i społeczne* (ss. 299-310). Wrocław: E-Wydawnictwo. Pobrane 30.04.2022 z: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego. DOI: 10.34616/23.19.125.
- Strona porozumienia osób i organizacji pacjentów chorych na mukowiscydozę MukoKoalicja. Pobrane 26.04.2022 z: <https://mukokoalicja.pl/>.
- UK CF Registry Annual Data Report (2015). Pobrane 4.11.2016 z: <https://www.cysticfibrosis.org.uk/the-work-we-do/uk-cf-registry/reporting-and-resources>.
- Walkowiak, J., Pogorzelski, A., Sands, D., Skorupa, W., Milanowski, A., Nowakowska, A., Orlik, T., Korzeniewska-Esterowicz, A., Lisowska, A., Cofta, Sz., Minarowska, A., Piotrowski, R., Popiel, A., Rachel, M., Sobczyńska-Tomaszewska, A., Staszak-Kowalska, R., Teisseyre, M., Trawińska-Bartnicka, M., Walicka-Serzysko, K., Witt, M., Woś, H. (2009). Zasady rozpoznawania i leczenia mukowiscydozy. Zalecenia Polskiego Towarzystwa Mukowiscydozy Poznań-Warszawa-Rzeszów. *Standardy Medyczne Pediatria*, 6, 352-378.
- Zimmermann, A., Zimmermann, R. (2009). Sieroce produkty lecznicze. *Farmacja Polska*, 65 (1), 15-18.
- Zubrzycka, R. (2017). *Psychospołeczne uwarunkowania radzenia sobie rodziców dzieci z mukowiscydozą*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 5.05.2022 r. – przyjęty: 17.09.2022 r.

Aneta JARZĘBIŃSKA *

Przyczyny braku wizyt dziecka u ojca odbywającego karę pozbawienia wolności

The reasons for the lack of visits by the child to the father who is serving a sentence of imprisonment

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie informacji na temat roli i organizacji widzeń w zakładach karnych oraz prezentacja wyników badania dotyczącego przyczyn braku widzeń skazanych ojców z ich dziećmi.

Materialy i metody. Źródłem danych były zapisy dyskusji, jakie toczyły się na trzech forach internetowych, a które zbadano metodą analizy treści.

Wyniki. Wyloniono pięć grup przyczyn braku wizyt dziecka u ojca, który przebywa w zakładzie karnym: formalno-organizacyjne (np. brak wiedzy, czy niebiologiczne dziecko ma prawo do widzenia ze skazanym), związane z cechami i przeżyciami dziecka (np. ochrona dziecka przed przeżywaniem ponownej rozłąki z ojcem po zakończonym widzeniu), związane z wypełnianiem roli rodzicielskiej i cechami ojca (np. wcześniejszy brak kontaktu ojca z dzieckiem), związane z relacją rodziców (np. doświadczenie przez matkę przemocy ze strony ojca dziecka) oraz wynikające ze wspólnej decyzji rodziców.

Wnioski. Kontakt z potomstwem to warunek pomyślnego przebiegu resocjalizacji. Czynniki ten zwiększa szanse ojca na pozostanie w dobrych relacjach z dzieckiem po odzyskaniu wolności. Jednak wiedza na temat tego społecznie ważnego zagadnienia nie jest zbyt duża. Problem kontaktów skazanych rodziców z potomstwem wymaga zatem dalszych badań.

* e-mail: aneta.jarzebinska@usz.edu.pl

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego Michała Kleofasa Ogińskiego 16, 71-431 Szczecin, Polska

Pedagogical Institute of the University of Szczecin, Michał Kleofas Oginski 16, 71-431 Szczecin, Poland

ORCID: 0000-0001-5765-8741

Słowa kluczowe: kontakty rodziców z dzieckiem, ojciec w izolacji penitencjarnej, widzenia z dzieckiem, resocjalizacja penitencjarna.

Abstract

Aim. The purpose of the article is to present information on the role and organization of visits in prisons and to present the results of a study on the reasons why children do not visit their convicted fathers.

Material and methods. The source of the data was also discussed in three internet forums, which were analysed using the content analysis method.

Results. Five groups of reasons for the lack of visits of the child to the father who is in prison have been identified. These were the following: formal and organizational (e.g. lack of knowledge whether a non-biological child has the right to see the convict), related to the child's characteristics and experiences (e.g. protection of the child against experiencing separation from the father again after the visit), related to fulfilling the parental role and paternal characteristics (e.g., lack of prior contact between the father and the child), related to the parents' relationship (e.g. experience of violence by the child's father) and resulting from the joint decision of the parents.

Conclusion. Contact with offspring is a basic condition for a successful course of social rehabilitation. This is a factor that increases the chances of remaining in a good relationship after release. However, knowledge about this socially important issue is not comprehensive. Therefore, the issue of the contact of convicted parents with their offspring requires further research.

Keywords: parent-child contacts, father in penitentiary isolation, prison visits with a child, penitentiary rehabilitation.

Wstęp

Artykuł podzielono na pięć części. W pierwszej przedstawiony został cel artykułu oraz uzasadniony wybór tematyki. Część druga zawiera charakterystykę prawnych podstaw kontaktów rodziców z dziećmi, także w sytuacji, kiedy rodzic zostanie pozbawiony wolności. Następnie – na podstawie przeglądu literatury – przytoczono argumenty, potwierdzające wartość kontaktu z bliskimi (zwłaszcza w formie widzeń bezpośrednich) zarówno dla osoby skazanej, jak i dla jej bliskich, i dla praktyki penitencjarnej. Kolejna, wyodrębniona w strukturze artykułu część to omówienie podstaw metodologicznych badania własnego. Jego wyniki zostały zaprezentowane w tabeli. Artykuł kończy podsumowanie uzyskanych rezultatów oraz kilka implikacji dla polityki penitencjarnej.

Celem artykułu było przybliżenie problematyki kontaktów osób odbywających karę pozbawienia wolności z rodziną i innymi bliskimi. Szczególną uwagę zwrócono na kontakty z potomstwem, zwłaszcza w formie bezpośrednich widzeń. W toku badania własnego opracowana została lista powodów braku wizyt dziecka u ojca, który odbywa wyrok pozbawienia wolności, którą włączono do tekstu.

Problematykę widzeń dziecka z ojcem w zakładzie karnym podjęto z dwóch względów. Po pierwsze, z uwagi na znaczną skalę zjawiska. Można szacować, że tylko w Polsce ponad 90 tysięcy dzieci ma w perspektywie odwiedziny u rodzica osadzonego w zakładzie karnym lub areszcie śledczym¹. Jednak – mimo skali zjawiska – nie zostało ono wyczerpująco opracowane w literaturze naukowej. Na temat wzajemnych kontaktów inkarcerowanych rodziców i ich dzieci wiadomo niewiele, więcej z badań zachodnich niż Polskich, a tych wyników nie można wprost przenieść na grunt rodzimy, choćby ze względu na różnice w przepisach regulujących organizację kontaktów osób skazanych z bliskimi. Poza tym, badacze dotychczas podejmowali się głównie ilościowej charakterystyki kontaktów osób inkarcerowanych z potomstwem, więc wiele aspektów zagadnienia pozostaje nierozpoznanych. Niemniej jednak, z dostępnych badań wynika, że widzenia zdecydowanie ustępują innym formom kontaktu skazanych ojców z dzieckiem oraz że udział tych widzeń w strukturze form kontaktu jest mniejszy niż w przypadku kontaktów z pozostałymi krewnymi i bliskimi. Poszukując przyczyn braku widzeń dziecka ze skazanym ojcem badano punkt widzenia ojców. Nie wiadomo natomiast, jakimi czynnikami kierują się matki, odmawiając skazanemu ojcu widzenia z potomstwem, albo co staje na przeszkodzie, że mimo chęci, nie mogą odbyć takiego spotkania². Artykuł jest próbą zniwelowania tej luki w poznaniu naukowym.

Tło prawne

W świetle *Ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy* [zwanej dalej k.r.o. – przyp. autorki] utrzymywanie kontaktu w relacji rodzice – dziecko jest prawem i obowiązkiem rodziców, niezależnie od tego, czy przysługuje im władza rodzicielska (k. r. o., art. 113. §1). Prawo i obowiązek kontaktu mogą być realizowane w różnych postaciach: na odległość i wprost, przy czym podkreśla się wyższość kontaktów posiadających cechę osobistej styczności, a więc przebywanie z dzieckiem (odwiedziny, spotkania, zabieranie dziecka przez rodzica poza miejsce jego stałego pobytu) oraz bezpośrednie porozumiewanie się (k.r.o., art. 113 §2). Jeśli dziecko zamieszkuje u jednego

¹ Nie jest prowadzony rejestr dzieci, które mają rodzica w izolacji penitencjarnej. Ich liczbę oszacowano przy pomocy tzw. wskaźnika rodzicielstwa dla populacji więziennej, który w 2007 roku wynosił 1,3 dziecka na jednego osadzonego (Ayre, Gampell, Scharff-Smith, 2011, s. 9). Zgodnie ze stanem na koniec 2021 roku populacja osadzonych w Polsce liczyła 71 874 osób (Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej 2022, s. 4), a więc szacunkowo około 93,4 tys. dzieci w kraju ma rodzica w izolacji penitencjarnej.

² Autorka rozpoznawała wstępnie tytułowe zagadnienie jako jeden z kontekstów innego badania (Jarzębińska, 2021).

z rodziców, sposób utrzymywania kontaktów z dzieckiem przez drugiego z nich rodzice określają wspólnie, kierując się dobrem dziecka i biorąc pod uwagę jego rozsądne życzenia, a w razie braku porozumienia rozstrzyga sąd opiekuńczy k.r.o., (art. 113. §1).

W razie osadzenia rodzica w zakładzie karnym bądź areszcie śledczym sposób realizacji jego uprawnienia do kontaktu z dzieckiem ustala się na podstawie *Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. kodeks karny wykonawczy* [zwanej dalej k.k.w. – przyp. autorki] oraz innych aktów niższego rzędu, które regulują praktykę penitencjarną. Z dokumentów tych można wnosić, że realizacja prawa do kontaktów z dzieckiem w warunkach zakładu penitencjarnego zawiera się w szerszym określeniu: „Podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym” i jest – obok pracy, nauczania, zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych oraz środków terapeutycznych – sposobem oddziaływań podejmowanych „w celu wzbudzania w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw” (k.k.w., art. 67 § 3). Kontakty z rodziną mogą być utrzymywane w formie widzeń, korespondencji, rozmów telefonicznych, paczek i przekazów pieniężnych, a w uzasadnionych wypadkach, za zgodą dyrektora zakładu karnego, również przez inne środki łączności (k.k.w., art. 105. §1).

Tytułowa forma kontaktów – widzenia – przysługuje osobom skazanym, ale jest zależna od tego, w jakim typu zakładu karnego odbywają wyrok. Dla skazanych w zakładzie zamkniętym limit wynosi do dwóch widzeń w miesiącu (k.k.w., art. 90), w zakładzie półotwartym – do trzech (k.k.w., art. 91), z wyjątkiem dla skazanych sprawujących stałą pieczę nad dzieckiem do lat 15, dla których przewidziano dodatkowe widzenie (k.k.w., art. 91a oraz art. 105a §3), natomiast w przypadku odbywających wyrok w zakładzie otwartym liczba widzeń pozostaje zasadniczo nieograniczona (k.k.w., art. 92). W określonym zakresie – pod warunkiem uzyskania zgody od organu, do którego dyspozycji pozostaje osoba osadzona – widzenia przysługują także tymczasowo aresztowanym (k.k.w., art. 217 §1). Prawo do wizyty w zakładzie karnym mają przede wszystkim członkowie rodziny skazanego oraz inne osoby mu bliskie, a za zgodą dyrektora zakładu karnego, także osoby spoza tego kręgu (k.k.w., art. 105a §4). Zasady organizacji widzeń w zakładach karnych dokładniej określono w *Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie regulaminu organizacyjno-porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności*, w którym stwierdzono, że na żądanie osoby odwiedzającej widzenie odbywa się w sposób uniemożliwiający bezpośredni kontakt ze skazanym (§23). Szczegółowe regulacje widzeń (dni, godziny, miejsce i sposób ich realizacji) określa się w regulaminie porządkowym danego zakładu karnego³.

³ Dodatkowo, w ostatnich latach kwestie widzeń uregulowano zarządzeniami dyrektorów poszczególnych jednostek penitencjarnych w sprawie działań przeciwepidemicznych i zapobiegawczych w celu unieszkodliwienia źródeł zakażenia i przecięcia dróg szerzenia się wirusem Covid-19, którymi pierwotnie znoszono widzenia, a następnie wprowadzono ograniczenia w ich udzielaniu, np. ograniczenie liczby uczestników widzenia.

Tło teoretyczne

Kontakty z innymi ludźmi – obok wspólnych działań i wspólnych wartości – należą do podstawowych mechanizmów powstawania i wskaźników trwania więzi społecznych (Jacher, 1987, s. 42). Dla człowieka po osadzeniu w zakładzie karnym kontakty społeczne, w szczególności z członkami rodziny i bliskimi, nabierają szczególnego znaczenia. Opisano ich rolę w łagodzeniu negatywnych przeżyć jednostki w izolacji penitencjarnej oraz znaczenie dla poprawnego w niej funkcjonowania i osiągnięcia resocjalizacyjnej funkcji kary pozbawienia wolności. Zostały również opisane jako czynnik powstrzymujący przed powrotem do przestępstwa.

Uzasadniając znaczenie kontaktu z rodziną i bliskimi dla przeżyć osadzonego człowieka warto przywołać wyniki badań, z których wynika, że dzień po wizycie – w porównaniu z okresem sprzed wizyty – u więźniów nastąpił spadek negatywnych uczuć: gniewu, żalu i złości (Bachar, Guetzkow, 2022). Wartość kontaktu z bliskimi można również oceniać odnosząc się do sytuacji, gdy zostaje on ograniczony (np. kiedy obiecane wizyty nie dochodziły do skutku). Wówczas, jak zaobserwowali badacze, skazane osoby stawały się podatne na przeżywanie lęku i niską samoocenę, które uznaje się za czynniki zwiększające ryzyko próby samobójczej i samookaleczania (Liebling, 1999).

Argumentów za zależnością pomiędzy posiadaniem kontaktu z rodziną i bliskimi a dyscypliną skazanych dostarcza badanie Desmonda Ellisa, Harolda Grasmicka i Bernarda Gilmana (1974), którzy odkryli, że częstotliwość widzeń jest odwrotnie proporcjonalna do agresywnego zachowania więźniów w stosunku do współosadzonych i personelu zarówno na poziomie zagregowanym (zakładu karnego), jak i indywidualnym.

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreślano zależność pomiędzy utrzymywaniem kontaktów z bliskimi a powodzeniem readaptacji społecznej po opuszczeniu zakładu karnego (Hairston, 1991, s. 88). Podstawową rolę w tym procesie odgrywają rodzina i bliscy, gdyż zwykle to oni zapewniają jednostce wsparcie emocjonalne i finansowe po powrocie na wolność (Visher, Courtney, 2007, s. 11). Bez ich pomocy, jak zauważa Barbara Stańdo-Kawecka (2006, s. 11), opuszczający placówki penitencjarne powrócą do destrukcyjnych kolegów i będą powielali zachowania, które doprowadzą do ponownego skazania. Zależność pomiędzy kontaktem z bliskimi i powodzeniem readaptacji społecznej mierzonej wskaźnikiem recydywy⁴ potwierdzono empirycznie w badaniu przeprowadzonym wśród ponad 1600 osób zwolnionych z więzień w Minnesocie w latach 2003-2007. Stwierdzono, że w grupie więźniów

⁴ Z zastrzeżeniem, że pomiar efektywności readaptacji społecznej jest złożony i wymaga zastosowania wielu różnych mierników. Ich przykładowa lista dostępna jest w pracy Iwony Niewiadomskiej i Joanny Chwaszcz (2010).

odwiedzonych przynajmniej raz przez bliską osobę ponowne skazanie było 13% mniejsze niż wśród tych, których nie odwiedzono. Odkryto również, że wskaźnik recydywy zmniejszał się wraz ze wzrostem liczby wizyt i odwiedzających, co jednak nie dotyczyło wizyt byłych małżonków, które oddziaływały odwrotnie (Duwe i Clark, 2011). Czynnikiem potęgującym recydywę okazały się także widzenia z dzieckiem (Bales, Mears, 2008).

W kwestii kontaktów inkarcerowanych osób z potomstwem, uznaje się, że – poza nielicznymi wyjątkami – mają one potencjalnie pozytywne skutki. Jak zauważa William J. Dyer (2005, s. 201), samo pragnienie zachowania relacji z potomstwem może stać się dla wielu skazanych punktem zwrotnym, motywacją do powrotu do życia w zgodzie normami społecznymi. Posiadanie kontaktu z potomstwem zwiększa szansę na pozostanie we wzajemnie dobrych relacjach po wyjściu ojca na wolność (Parke, Clarke-Stewart, 2003, s. 213), a w bliższej perspektywie przekłada się na lepsze przystosowanie więźnia do środowiska zakładu karnego (Carlson, Cervera 1991, s. 325). Utrzymywanie relacji z uwięzionym rodzicem może mieć pozytywny wpływ także na samopoczucie dziecka (np. zdaniem Julie Poehlmann, Danielle Dallaire, Ann Booker Loper i Leslie D. Shear (2010, s. 592) dzieci, które otrzymywały częstą korespondencję od osadzonego rodzica rzadziej skarżyły się na bóle i odczuwały mniej lęku). Jednak są dzieci – i szerzej rodziny – dla których z kolei zasadny jest brak kontaktu z uwięzionym rodzicem, ponieważ, na przykład, oznacza uwolnienie się od człowieka, który zadał wiele cierpienia (Gorzelak, 2001, s. 73).

Wielu uwięzionych rodziców zgłasza brak kontaktu z potomstwem, zwłaszcza w formie widzeń. Z badań Josepha Murraya wynika, że znaczny odsetek uwięzionych rodziców zgłasza brak kontaktu z potomstwem, zwłaszcza w formie widzeń. Według Josepha Murraya (2005, s. 454) ponad połowa rodziców nie widziała swoich dzieci od czasu przyjęcia do zakładu karnego (wyższy odsetek wśród mężczyzn – 58% w porównaniu z kobietami – 55%). Widzenie z dzieckiem co najmniej raz w miesiącu miała tylko około jedna czwarta skazanych (25% kobiet i 22% mężczyzn). Częściej rodzice kontaktowali się telefonicznie (co najmniej raz w miesiącu: 54% kobiet i 42% mężczyzn). Dominującą formą komunikacji były listy (te wysyłało do swoich dzieci i/lub otrzymywało od nich przynajmniej raz w miesiącu 68% kobiet i 51% mężczyzn).

Nieco odmienną strukturę kontaktów skazanych ojców z potomstwem zauważono w nielicznych, krajowych badaniach problematyki. Według Joanny Knapik i Hanny Przybyły-Basisty (2015, s. 191-192) dominującą formą kontaktu z potomstwem były rozmowy telefoniczne (które odbyło prawie 83% mężczyzn uczestniczących w badaniu), mniej osób utrzymywało kontakt w formie listów (77%), zaś najmniej miało widzenia (nieco ponad 51%). Uzyskane wyniki częściowo potwierdzono w innych badaniach. Ponownie podstawową formą kontaktów uwięzionych ojców z potom-

stwem okazały się w nich rozmowy telefoniczne (82% wśród utrzymujących kontakt z dzieckiem), jednak widzenia wysunęły się przed korespondencję (68% wobec 53%). Niemniej jednak, po analizie struktury form kontaktu dla kolejnych typów źródeł, w dużej mierze odnotowano większy w niej udział widzeń (np. widzenia miało 78% kontaktujących się z partnerką i po 73% utrzymujących kontakt z matką i z członkami dalszej rodziny). Mniejszy udział widzeń wśród form kontaktu odnotowano tylko dla jednego typu źródła – dla przyjaciół i znajomych (Jarzębińska, Iwański, Leszko, 2021, s. 211). Według mężczyzn badanych przez Creasie Finney Hairston (1995, s. 22-23) przyczyny ich słabego kontaktu z potomstwem lub jego braku były następujące:

- nie było osoby, która mogłaby przywozić dziecko do zakładu, w którym przebywali (42%),
- matka dziecka nie dopuszczała do odwiedzin (22%),
- niechęć samego dziecka.

Podstawy metodologiczne badania

Badanie własne przeprowadzono z zastosowaniem metody analizy treści w jej jakościowej odmianie. Wybrano metodę, w której badacz ma „tylko wrażliwie i «rozumiejąco» badać w tekście to, co szczególne – jakościowe, a nie frekwencyjne – ilościowe” (Palska 1999, s. 96). Wybór metody badania był podyktowany możliwościami, jakie ona stwarza (nie zakładając z góry przedmiotu badania można było otworzyć się na nowe kierunki, także takie, których istnienia badacz nie przypuszczał). Powtarzając za Aldoną Głińską-Neweś i Iwoną Escher (2018, s. 75), można stwierdzić, że nowych kierunków poszukiwań dostarczał sam proces badania, w tym przypadku lektura zawartości forów. Materiał do lektury pochodził z dyskusji na forach internetowych na temat problemów rodzin, których członek przebywa w zakładzie karnym. Dane pochodzące z dyskusji internetowych mają wiele zalet. Są ogólnodostępne a dotarcie do nich nie generuje dla badacza kosztów. Biorąc natomiast pod uwagę, że w dyskusjach internetowych możliwe jest „zestawianie różnych punktów widzenia i budowanie pełnego obrazu, zadawanie pytań, kwestionowanie narzucanych opinii, wywieranie nacisku, mówienie własnym głosem” (Gwóźdź, 2002, s. 541), niekiedy są one swoistą skarbnicą informacji. Kilukrotna lektura dyskusji na forach internetowych doprowadziła do zawężenia przedmiotu zainteresowania do widzeń skazanego ojca z potomstwem i sformułowania problemu badawczego: Jakie są przyczyny braku wizyt dziecka u ojca odbywającego karę pozbawienia wolności?

Jak podkreślają Rafał Klepka i Jakub Idzik (1999, s. 15), niemożliwe jest zbadać sposobu prezentacji danego zagadnienia lub tematu we wszystkich dokumentach, wobec czego analizy dokonywane są na podstawie konkretnych tytułów, w wybra-

nym czasie. Wyboru forów w badaniu własnym dokonano po wpisaniu w przeglądarkę fraz zawierających wyrażenia: „rodziny skazanych osób, widzenia w więzieniu, ojciec w więzieniu” itp., każdorazowo dopełnionych słowem „forum”. Do wstępnej analizy włączono zatem fora w całości poświęcone danemu tematowi, jak i te podejmujące problem przy okazji innego, głównego tematu. Drugim kryterium doboru dyskusji do badania był czas ich trwania – by zebrać aktualne informacje, ograniczono się do dyskusji toczących się w ciągu ostatniej dekady.

Po kilkukrotnej lekturze dyskusji wygenerowano wiele kategorii. Nadano im etykiety, tym samym określając, jakich zagadnień z życia rodzin z inkarcerowaną osobą dotyczyły, np. egzekwowania alimentów od osadzonego rodzica, przeżyć rodzin po tymczasowym aresztowaniu ich członka, stygmatyzacji rodzin osób skazanych, widzenia ze skazaną osobą itp., co odpowiada etapowi badania określonego jako kodowanie otwarte (Konecki, 2011, s. 52). Następnie, ograniczono się do jednej kategorii – do przyczyn braku widzeń dziecka z ojcem w zakładzie karnym (kodowanie selektywne, zob.: Konecki, 2011, s. 52). To zagadnienie podjęto na trzech spośród wstępnie przeanalizowanych internetowych forów dyskusyjnych.

Pierwsze z wybranych do dalszego etapu badania to forum trojmiasto.pl powstałe w 2012 roku po tym, jak założono wątek „tata w więzieniu”. Dyskusja rozwinęła się obejmując 61 postów. Drugie forum, z którego zaczerpnięto dane to forumprawne.org. Tutaj, w okresie 2011-2012, pod hasłem „widzenia z dzieckiem” opublikowano ponad 700 postów. Na tym samym forum, w zbliżonym czasie, trwała dyskusja na temat: „Ojciec kryminalista żąda, aby dzieci, które go nie znają odwiedzały go w ZK”. Ją także włączono do dalszego badania, podobnie jak posty, które ukazały się w ramach wątku „ustalenie kontaktów z dzieckiem. Ojciec w więzieniu”, mającego swój początek w 2013 roku. Źródłem danych do analizy było ponadto forum netkobiety.pl, a dokładnie znajdujące się na nim 265 postów, w których internauci w latach 2011-2020 odnosili się do hasła „tęsknota za chłopakiem w więzieniu”. Jak można wnosić z lektury forów, z opisywanych wydarzeń, określeń itd. autorami postów były żony i partnerki osadzonych mężczyzn (dawne i aktualne).

Po zawężeniu analizy do wskazanych trzech forów dyskusje przeczytano ponownie, koncentrując się wyłącznie na centralnej kategorii, czyli na przyczynach braku widzeń dziecka z uwięzionym ojcem. Tą drogą ustalono katalog zmiennych dla kategorii. Następnie, zgodnie ze schematem postępowania w badaniach metodą analizy treści opisanym przez Karolinę Szczepaniak (2012, s. 99-101) wyłonione zmienne zilustrowano fragmentami wypowiedzi uczestników dyskusji, wcześniej nieznacznie je zmieniając (tj. korygując uchybienia ortograficzne i interpunkcyjne oraz usuwając *nicki* i imiona), aby umożliwić zidentyfikowanie ich autorów bezpośrednio po wprowadzeniu w wyszukiwarkę internetową.

Wyniki badania

Na podstawie analizy treści dyskusji na forach internetowych ustalono, jakie racje podają matki wyjaśniając, dlaczego dzieci nie odwiedzają ojców odbywających karę pozbawienia wolności. Wskazane przez matki racje pogrupowano na:

- formalno-organizacyjne,
- związane z cechami i przeżyciami dziecka,
- związane z pełnieniem roli ojca,
- związane z relacją rodziców,
- wynikające ze wspólnej decyzji rodziców.

W pierwszej grupie ulokowano nieznamość przepisów wykonywania kary pozbawienia wolności. Kobiety zgłaszały, że zamierzały wraz z dzieckiem odwiedzić mężczyznę w zakładzie karnym, jednak wahały się, czy mogą zabrać dziecko, które nie jest spokrewnione ze skazanym (pasierb). Dla innych barierą było udokumentowanie pokrewieństwa dziecka, które chciały zabrać na widzenie ze skazanym mężczyzną. Wielokrotnie jako przeszkodę wskazywano odległość do zakładu karnego i wynikające stąd koszty podróży. Problematiczne okazały się także: procedura organizacji widzeń (zbyt długa i niekomfortowa, zwłaszcza w percepcji dzieci), warunki fizyczne ich realizacji (ponownie uciążliwe głównie dla najmłodszych odwiedzających) oraz warunki sanitarne instytucji penitencjarnej. Niektóre kobiety nie godziły się, by dziecko odwiedziło ojca, ponieważ wiązało się to z tymczasowym przekazaniem dziecka pod opiekę innej osoby: nowej partnerki ojca czy jego matki, a one miały do tych osób awersję. Ponadto, jako przyczynę braku widzeń z ojcem wskazano długi wyrok pozbawienia wolności.

Do grupy przyczyn związanych z cechami i przeżyciami dziecka zakwalifikowano wczesny wiek dziecka. Zdaniem kobiet zaangażowanych w badane dyskusje, młodsze dzieci mogłyby mieć trudność zrozumienia, że nie powinno się definiować człowieka wyłącznie przez jego przestępstwo, i że przestępca ma szansę na rehabilitację społeczną. Przytoczony argument wiąże się z kolejnym, jaki podały kobiety. W przekonaniu niektórych wizyta w zakładzie karnym może skutkować utraceniem przez dziecko pozytywnego wizerunku ojca. Uzasadniając, dlaczego dziecko nie odwiedza ojca w zakładzie karnym, matki powoływały się również na emocjonalne i społeczne koszty takich wizyt dla dziecka. Zakładały, że widok ojca wywoła u dziecka skrajnie negatywne emocje. Niektóre obawiały się zwłaszcza reakcji dziecka na rozłąkę z ojcem po zakończonym widzeniu. Ponadto, w badanych dyskusjach wielokrotnie wybrzmiało, że matki nie dopuszczają do widzeń dziecka z ojcem, bo ukrywają fakt skazania. Ich zdaniem, jeśli dziecko nie wie, że ojciec przebywa w zakładzie karnym, nie istnieje ryzyko, że podzieli się tą informacją z otoczeniem i narazi się na jego

negatywne, stygmatyzujące reakcje. Jeszcze jednym argumentem przeciw wizytom dziecka w zakładzie karnym był niepokój o to, jak dziecko zachowa się w nieznanym, wyraźnie ograniczonym przepisami środowisku.

Kolejne, zidentyfikowane na podstawie lektury dyskusji przyczyny braku widzeń ze skazanym ojcem wiążą się z pełnieniem przez niego roli rodzicielskiej. Do tej grupy zaliczono rozluźnienie i brak więzi ojca z dzieckiem (np. w wskutek recydywy penitencjarnej ojca). Niektóre matki powoływały się na fakt, że kontakty ojca z dzieckiem na wolności zostały uregulowane sądownie i po osadzeniu mężczyzny one nie widziały możliwości realizowania postanowień sądu. Kilka matek podało, że ojciec nie posiada władzy rodzicielskiej, co w ich mniemaniu było jednoznaczne z faktem, że nie ma prawa do widzeń z dzieckiem. Niektóre kobiety odmawiały przyjsia z dzieckiem do zakładu karnego, bo – ich zdaniem – kontakt z ojcem zagrażał bezpieczeństwu dziecka i byłby demoralizujący. W badanych dyskusjach często wybrzmiewała kwestia instrumentalnego traktowania widzeń przez ojca. W przekonaniu matek ojcom bardziej niż na spotkaniu z potomstwem zależało na odnotowaniu w dokumentacji osobowej, że widzenie miało miejsce, gdyż chcieli później wykorzystać tę informację jako argument w staraniach o warunkowe przedterminowe zwolnienie lub w sprawie odwoławczej o skrócenie wyroku.

Decyzję odnośnie do tego, czy skazany będzie się widywał z potomstwem uzależniano od tego, jaką relację miała z nim matka dziecka. Potwierdziło się – jak to ujęła Sonia Dzierżyńska-Breś – że matki pełniły w swoich rodzinach funkcje *gatekeeperów* (2016, s. 46). Niektóre negowały widzenia ze względu na przemoc, jakiej zaznały od ojca dziecka, zanim trafił do izolacji penitencjarnej. Dla niektórych odmowa przyjsia z dzieckiem na widzenie była odpowiedzią na przemoc, jakiej mężczyzna dopuszczał się mimo izolacji (groźby i obraźliwe epitety w listach i podczas widzeń). Sprzeciw tych kobiet był też odpowiedzią na szantaż, do jakiego uciekali się ojcowie, uzależniający swoje decyzje w sprawach ważnych dla bliskich przebywających na wolności od tego, czy matka doprowadzi do widzenia z dzieckiem. Pojawiły się także wskazania na fakt, że rodzina uzupełniła skład osobowy przez wprowadzenie nowego mężczyzny i wówczas kontakty ze skazanym ojcem traktowano jako zagrożenie dla nowej struktury.

Tylko dwie wypowiedzi były odstępstwem od uzasadnień, w których inkarcowany ojciec jawił się jako postać jednoznacznie negatywna zarówno w relacji z dzieckiem, jak i z jego matką, czy też człowiek o utrwalonej przestępczej postawie. W jednym przypadku kobieta stwierdziła, że nie przyprowadzi dziecka na widzenie, by w ten sposób chronić mężczyznę przed silnie negatywnymi emocjami, jakich doświadczyłby na widok dziecka. W drugim – brak wizyt dziecka w zakładzie karnym był wynikiem wspólnych ustaleń matki i odbywającego wyrok ojca (tabela 1).

Tabela 1

Zgłoszone przyczyny braku wizyt dziecka u ojca odbywającego karę pozbawienia wolności.

Zmienne kategorii	Cytat ilustracyjny
Formalno-organizacyjne nieznajomość przepisów dotyczących uprawnionych do widzenia	Mamy wspólnego synka, a ja mam jeszcze starszego synka z poprzedniego związku. Czy widzenia i wszelkie przywileje z nimi związane (na przykład dłuższe widzenia itp.) dotyczą się tylko dzieci biologicznych czy też przysposobionych? Czy starszy syn będzie mógł wejść na widzenie?
brak dokumentów potwierdzających, że dziecko jest w gronie uprawnionych do widzenia	Mam troje dzieci z mężem: dziewczynka sześć lat, chłopczyk dwa latka i trzeci cztery miesiące. Mój mąż wpisał mnie na listę odwiedzin [...]. Mogę zabrać ze sobą dzieciaczki – strasznie tęsknią za tatą. Z tym trzecim mam problem, bo jest jeszcze nie zarejestrowany w urzędzie stanu cywilnego, ale to jego dziecko. Myślicie, że mnie wpuszczą bez aktu urodzenia?
odległość do zakładu karnego	Mój był ponad sto kilometrów od domu, ale walczył o to, żeby być bliżej domu, żeby mieć częsty kontakt z dziećmi (jedenaście i cztery lata). Udało się bez problemu i od tej pory dzieci odwiedzały go co tydzień.
koszt dojazdu do zakładu karnego	Zostałam sama z trzyletnią córeczką i w piątym miesiącu ciąży. Był w zakładzie karnym trzydzieści kilometrów od domu, lecz w październiku przewieźli go do zakładu karnego trzysta kilometrów od domu [...]. Byłam u niego tylko raz, sama. Nie mam możliwości jeździć częściej. Ciężko jest mi samej bez niego i finansowo, i ogólnie. Cóрка cały czas pyta o tatę, tęskni, płacze, ale nic nie mogę.
uciążliwość procedury organizacji widzeń	Kiedyś mieliśmy taką sytuację, jak X jeszcze przebywał w zakładzie w Y. Tam, w poczekalni trzeba było czekać minimum godzinę zanim cię wywołali, następnie przeprawa do sali widzeń a na sali jeszcze czekaliśmy czterdzieści minut, zanim przyprowadzili X. Byłam taka wściekła, synek zmęczony. Prawie cały czas płakał, widziałam miny ludzi z innych stolików, w każdym razie było bardzo niemiło. W dodatku jak skończyło się widzenie, to czekaliśmy kolejne pół godziny, żeby wyjść, aż druga tura skończy widzenia. Masakra.

Zmienne kategorii	Cytat ilustracyjny
Formalno-organizacyjne sposób realizacji widzenia negatywne czynniki środowiskowe zakładu karnego perspektywa wizyty pod opieką osoby innej niż matka długotrwały wyrok	X mi powiedział, że z dzieckiem to są widzenia bezpośrednie, ale niestety na zezwoleniu z sądu mam nadal nieumożliwiające kontakt [...]. Mam trzysta kilometrów [do zakładu karnego- przyp. A.J.] a dziecko ma dziesięć miesięcy i nie widzę sensu wieść je tyle kilometrów, żeby sobie w szybkę postukało. Czy dziecko chce widzieć tatusia za kratami? Chce opuszczać swoje bezpieczne łóżeczko na wiele godzin? Chce przebywać w hałasie, wśród obcych, może na przykład przeziębionych ludzi?? Jego rodzina [ojca dziecka- przyp. A.J.] obrzuca mnie błotem, że powinnam jego narzeczonej dać dziecko, aby poszli razem na widzenie... I teraz nasuwa się pytanie, jak mogę dać obcej kobiecie swoje dziecko, aby poszło do ojca, którego nawet nie pamięta i będzie traktować jako obcego faceta?!!!! Mój syn jest na etapie nierozstawiania się ze mną lub z dziadkami (czyli moimi rodzicami) i nie chciałabym, aby przechodził traumę przez to, że ktoś zabiera go w takie miejsce, gdzie nie ma bliskiej osoby. Ojciec dziecka siedzi już prawie trzy lata, do odsiadki podobno ma jeszcze pięć. Kilka spraw jeszcze ma w toku, więc wyjdzie, jak dziecko będzie pełnoletnie. Za późno na bycie tatusem, nie warto mi się angażować w przyprowadzanie dziecka na widzenia.
Związane z cechami i przeżyciami dziecka utrzymanie w tajemnicy przed dzieckiem miejsca pobytu ojca chęć ochrony dziecka przez negatywnymi reakcjami społecznymi	Syn wie, że tata wyjechał za granicę do pracy. Mąż dzwoni do niego codziennie, piszą listy. Oczywiście syn dostaje list bez koperty i sam nie adresuje koperty. Niestety żyjemy w społeczeństwie nietolerancyjnym i fakt, że dziecko ma tatę w więzieniu, mógłby negatywnie wpłynąć chociażby na relacje z innymi dziećmi. Właśnie ze względu na dziecko nikt (oprócz najbliższej rodziny) nie wie, gdzie tak naprawdę jest mój mąż i mam nadzieję, że uda mi się utrzymać to w tajemnicy [...]. Fajnie by było, gdyby nasze społeczeństwo postarało się zrozumieć rozterki matek, które próbują uchronić swoje dzieci przed rozwścieczonymi, żądnymi krwi furiatami!

Zmienne kategorii	Cytat ilustracyjny
Związane z cechami i przeżyciami dziecka	wiązanie widzenia z silnie negatywnymi emocjami dziecka Ostatnio, jak byłam na widzeniu, była tam mała, dwuletnia dziewczynka. Tak okropnie płakała, jak zobaczyła tatę, że nie wiem, co dla nich lepsze [...]. Naprawdę nie wiem, czy to nie przypadkiem niepotrzebne obciążanie psychiki dziecka.
obawa, jak dziecko zniesie warunki fizyczne widzenia	A ja mam pytanie, jakie warunki są na sali wideń w zakładzie karnym, jeśli chodzi o dzieci? Czy są tam jakieś kąciaki dla małych dzieci, czy mogą porysować, czy są jakieś książeczki? Moją małą czeka trzygodzinne widzenie z tatą i trochę się martwię, bo przecież nawet dziecko pięcioletnie nie wysiedzi tyle w jednym miejscu.
perspektywa ponownej rozłąki z ojcem po widzeniu	Ja nie miałam problemu, aby wejść na widzenie z synem. Mój syn ma osiem lat [...]. Ale tam reakcja mojego syna była straszna. Już po widzeniu nie chciał wyjść, uwiesił się mężowi na szyi i nawet ja nie mogłam go odciągnąć.
zagrożenie utratą posiadanego przez dziecko pozytywnego wizerunku ojca	Jak wytłumaczyć dziesięciolatkowi, że jego tata nie jest taki idealny, jak mu się wydaje (przecież dzieciaki uważają, że w więzieniach są tylko niedobrzy ludzie) [...]. Uważam, że czasem zdrowiej jest „ochronić” syna czy córkę przed wizytą w więzieniu [...]. Mówimy – to dla dzieci, bo kochają tatę, ale czy nie lepiej zostawić mu godność, autorytet ojca mówiąc, że tata jest za granicą?
wiek dziecka ograniczający zrozumienie sytuacji	Starsze dzieci (jeśli decydujemy się na widzenie z takim dzieckiem) muszą przyjąć do wiadomości, że ojciec jest w więzieniu. Jednak, uważam, że dla dziesięciolatka to za dużo. Jestem w stanie zrozumieć matkę, która prowadzi na widzenie nastolatka. Takiemu dziecku łatwiej wytłumaczyć, za co ojciec siedzi w więzieniu i przekonać je, że każdy ma szansę być dobrym, gdy wyjdzie z zakładu karnego
Związane z pełnieniem roli rodzicielskiej i cechami ojca	pierwotny brak kontaktu ojca z dzieckiem Moje niespełna trzyletnie dziecko, które od urodzenia miało ojca za murem, nie tęskni za normalnym życiem z tatusem, bo nigdy tego nie miał. rozluźnienie więzi ojca z dzieckiem A więc mam córkę siedem lat. Córkę wychowuję sama. Ojciec dziecka już jak byłam w siódmym miesiącu ciąży „poszedł siedzieć” [...]. Siedział prawie trzy lata, wyszedł i próbowałam ratować

Zmienne kategorii	Cytat ilustracyjny
Związane z pełnieniem roli rodzicielskiej i cechami ojca	związek ze względu na dziecko, obiecał, że się zmieni dla córki... Nie udało się [...]. Zostawiłam go, a on po ośmiu miesiącach wolności znowu poszedł siedzieć. Podczas wyroku nie kontaktował się ani z córką, ani ze mną. Siedział dwa lata, wyszedł na niecały miesiąc i znowu go zamknęli za jego machlojki i piekło się zaczęło. Zaczął składać wnioski do sądu o kontakty z córką, chce, aby wożono ją do niego do zakładu. Córka nie chce tam jeździć. Nie chce o nim rozmawiać, on jest dla niej kimś obcym w jej życiu.
powoływanie się na sądowy wyrok regulujący kontakty ojca z dzieckiem na wolności	Mój były mąż obecnie przebywa w zakładzie karnym. Mam synka siedmioletniego. Mój były mąż miał kontakty z synem, ale tylko przysądzone przez sąd. [...] Czy skoro on odbywa wyrok w więzieniu i jest nieobecny, to czy mam obowiązek dawać syna na widzenia?
powoływanie się na pozbawienie ojca władzy rodzicielskiej	Córka ma moje nazwisko, a ojciec jest pozbawiony praw rodzicielskich już kilka lat temu. Biorę na córkę alimenty, które wypłaca mi państwo.
przekonanie o instrumentalnym traktowaniu widzeń przez ojca	Z racji tego, że mój mąż złożył odwołanie i sprawa apelacyjna ma się odbyć już niedługo to dostałam instrukcje: mam odwiedzić jego z dziećmi i mam napisać przynajmniej dwa listy, jak to mi ciężko bez niego i jak bardzo sobie nie radzimy, jak tęsknimy za „kochającym ojcem i mężem”.
chęć ochrony dziecka przed zagrożeniami ze strony ojca	Ojciec moich dzieci popełniał najcięższe przestępstwa (napady z bronią, porwania, usiłowanie zabójstwa). Czy to nie jest wystarczający powód, aby chronić dzieci przed kontaktami z nim, a nie wręcz skłaniać dzieci do spotkań z bandytą, którego nawet nie znają i wcale nie mają ochoty poznać? Jestem również pewna, że był on badany psychiatrycznie i psychologicznie, i badania te z pewnością wykazują jego spaczenia. Kto normalny napada na ludzi z bronią, strzela do nich, porywa? Jeżeli odizolowano go od społeczeństwa, to dlaczego dzieci mają być na takie kontakty i takie niebezpieczeństwo narażane [...]. Uważam, że w takim wypadku mam nie tylko prawo, ale i obowiązek chronić dzieci przed wpływem i zagrożeniem ze strony takiej osoby.

Zmienne kategorii	Cytat ilustracyjny
Związane z relacją rodziców reakcja na traktowanie przez ojca widzeń jako karty przetargowej	Mam dwoje dzieci w wieku jedenastu i trzynastu lat. Ich ojciec jest bardzo poważnym przestępcą (przebywa w więzieniu odkąd młodsze dziecko skończyło trzy miesiące). Dzieci w ogóle go nie znają. Kiedy złożyłam do sądu wniosek o wydanie paszportów, postanowił utrudnić nam życie i zażądał widzeń z dziećmi dwa razy w miesiącu w zakładzie karnym, w którym przebywa [...]. Niestety, nie jest jeszcze pozbawiony władzy rodzicielskiej, gdyż początkowo bałam się (wielokrotnie nasyłał na mnie swoich kolegów-przestępców żądając pieniędzy na adwokatów i jego potrzeby), a po kilku latach spokoju nie sądziłam, że będzie się jeszcze wtrącał w nasze życie, a tym bardziej, że będzie stawiał nam warunki.
opór w odpowiedzi na groźby ojca	Były już trzy sprawy. Na dwóch sprawach sędzia odrzuciła jego wniosek [o widzenia z dzieckiem-przyp. A.J.]. Wtedy on zaczął pisać do mnie listy, żebym lepiej zgodziła się na jego widzenia z dzieckiem, bo pożałuję. Nie odpisywałam mu, nie mam i nie chcę mieć z nim żadnego kontaktu, zwłaszcza po tych groźbach.
chęć ochrony ojca przed negatywnymi emocjami	Moje dzieci jeszcze nie były, ale jak ja raz byłam na widzeniu to przyszła mama z dwójką chłopców wieku około osiem i dziewięć lat [...]. Jak przyszła chwila rozstania, to serce mi się krajało. Młodszy chłopczyk strasznie szlochał, ale nie na głos, tylko tak mu się wyrывał ten szloch z piersi i lzy leciały jak grochy. Mój były siedział obok ze mną przy stoliku i tylko kap, kap na stolik. Ja udawałam, że nie widzę tych jego łez, paplałam coś, aby tylko nie zacząć ryczeć. I wtedy pomyślałam, że jeszcze nie powiem dzieciom, gdzie jest ich tata, jeszcze niech żyją z tą myślą, że tata w pracy zagranicą.
pamięć o przemocy doświadczonej w małżeństwie/związku	Po ślubie mąż zaczął mnie bić. W szóstym miesiącu wyrzucał mnie z domu na boso, pobita. Włóczyłam się po boiskach, piaskownicach... Chowałam, żeby nikt mnie nie zobaczył. Nie miałam pomocy, mieszkaliśmy w Niemczech, a cała moja rodzina była w Polsce. Bałam się za każdym razem, gdy wchodził do domu. Codziennie w kuchni stały butelki po alkoholu. Bił i kopał mnie po brzuchu, a ja byłam w ciąży [...]. Nie wytrzymałam, zadzwoniłam do rodziców [...].

Zmienne kategorii	Cytat ilustracyjny
	Ściągnęli mnie do domu do Polski [...]. On przepraszał, błagał żebym wróciła. Nie miałam takiego zamiaru. Chyba to wyczuł, bo przyjechał za mną do Polski. Trzy dni później złapała go policja (był poszukiwany). Teraz minął rok, jak już przebywa w więzieniu [...]. On mnie nadal straszy, że musi mieć kontakt z dzieckiem, że mnie i tak znajdzie jakbym chciała odejść.
chęć zerwania relacji z mężczyzną, który kontynuuje przemoc będąc w zakładzie karnym	Co jakiś czas pisze do mnie obraźliwe listy... Mam dość... Pomóżcie... doradźcie, co mam zrobić, żeby się uwolnić siebie i dziecko od tego człowieka. Chcę żyć normalnie z córką [...]. Nie chcę, aby córka jeździła do więzienia. Nie mam nic przeciwko jego kontaktom z nią, jeśli wyjdzie na wolność, i jeśli mała będzie tego chciała.
rekonstrukcja rodziny	W tym roku w lutym miałam kolejną sprawę o ustalenie kontaktów, nie zgodziłam się na nie, przede wszystkim ze względu na dziecko. Córka po prostu nie chce mieć z nim [ze skazanym ojcem- przyp. A.J.] kontaktu. Mówi, że to nie jest jej tato, tylko jej tatą jest mój partner, z którym jestem od dwóch lat. Córka mówi, że on o nią dba i się z nią bawi, prosiła go, żeby został jej tatą etc.
Wspólna decyzja rodziców	Zdecydowaliśmy oboje, że dzieci do niego [do skazanego- przyp. A.J.] nie weźmiemy. One są jeszcze za małe, żeby zrozumieć i ciężko będzie im wytłumaczyć, dlaczego tata nie może z nimi wrócić, dlaczego musi zostać i to będzie dla nich za trudne. Ja wiem, że i mi będzie ciężko po widzeniu wyjść wiedząc, że on musi tam zostać, ale jestem dorosła i to rozumiem, a one nie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy treści dyskusji na forach internetowych.

Podsumowanie

Przetawiona klasyfikacja przyczyn braku widzeń dziecka z inkarcerowanym ojcem jest propozycją, możliwe są inne podziały, np. na czynniki istniejące przed pozbawieniem wolności i takie, które pojawiły się w trakcie odbywania wyroku, czy też podział na czynniki związane z instytucją penitencjarną i podmiotowe. Niezależnie jednak od przyjętej klasyfikacji uwagę zwraca fakt, że często jeden czynnik sprzyja pojawieniu się kolejnego, np. odległość od zakładu karnego najprawdopodobniej będzie skutko-

wała wyższym kosztem dojazdu na widzenie. Niektóre czynniki to doświadczenia interpretowane, a częściowo wręcz tworzone przez pamięć wcześniejszych wydarzeń, takich jak np. chęć ochrony dziecka przed ojcem jako człowiekiem, który zagraża bezpieczeństwu i ma demoralizujący wpływ na innych, może być ona umocowana we wcześniejszym doświadczeniu przemocy, której sprawcą był ten mężczyzna. Stąd w kontekście możliwości utrzymywania widzeń dziecka z uwięzionym rodzicem można mówić wręcz o systemach barier.

Niektóre z barier można zlikwidować – bądź przynajmniej zredukować – poprawiając warunki organizacji widzeń (wprowadzając poczekalnie przed wejściem na teren ścisły zakładu karnego, dozоровanie przez nieumundurowanych funkcjonariuszy, więcej przestrzeni na sali widzeń, elementy dekoracyjne upodabniające otoczenie do domowego).

Jednak, jak wynika z przeprowadzonego badania, wiele z przyczyn braku wizyt dziecka u ojca w zakładzie karnym ma skomplikowaną, relacyjną naturę i nie sposób ich usunąć ogólnymi rozwiązaniami. Niemniej jednak, wyłączając sytuacje zagrażające dobru dziecka, nawet jeśli jego rodzice są skonfliktowani, pamiętają o dawnych urazach, jedno nie ufa drugiemu itd., warto dopuścić myśl, że kontakt uwięzionego rodzica z potomstwem przyniesie pozytywne rezultaty: bieżące i odległe, dla skazanego rodzica, dla dziecka i dla ich przyszłej relacji. Ze względu na specyficzne walory (np. natychmiastowe sprzężenie zwrotne, możliwość nadawania i odbioru komunikatów niewerbalnych, w tym na dotyku) cennym może się okazać zwłaszcza kontakt w formie widzeń. Jednak, w przypadku kobiet i dzieci, które mają negatywny stosunek do skazanego i/lub źle go wspominają, walory widzeń mogą stać się wadami czy wyzwaniem, zniechęcającymi do tej formy kontaktu. Mimo to istnieje możliwość komunikowania się mniej bezpośrednio. Można porozumiewać się telefonicznie lub i/lub za pośrednictwem korespondencji.

Podsumowując, warto podkreślić, że choć sytuacja osób odbywających karę pozbawienia wolności i ich dzieci stała się w ostatnich latach przedmiotem rosnącego zainteresowania badaczy zachodnich, czego dowodem jest rosnąca liczba publikacji na ten temat, wiedza o niektórych aspektach zjawiska, w tym o odwiedzinach dzieci u ojców odbywających karę pozbawienia wolności, jest niezbyt obszerna, co powoduje, że temat wymaga dalszej eksploracji.

Bibliografia

- Ayre, E, Gampell, L. and Scharff-Smith P. (2011). Introduction [Wprowadzenie]. W: P. Scharff-Smith, L. Gampell (red.), *Children of Imprisoned Parents* (ss. 3-11). Skive: The Danish Institute for Human Rights, European Network for Children of Imprisoned Parents, University of Ulster and Bambinisenzasbarre.
- Bachar, O., Guetzkow, J. (2022). Prison visits and inmates emotions: a pretest-posttest study [Widzenia w więzieniu a emocje osadzonych: badanie typu pretest i posttest] *Journal of*

- Experimental Criminology*. Pobrane 30.07.2022 z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11292-022-09514-0#citeas>. DOI: 10.1007/s11292-022-09514-0.
- Bales, W.D., Mears, D.P. (2008). Inmate Social Ties and the Transition to Society: Does Visitation Reduce Recidivism? [Więzi społeczne więźniów a przejście do społeczeństwa: Czy odwiedziny zmniejszają recydywę?]. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(3), 287-321.
- Carlson, B.E., Cervera, N. (1991). Inmates and their families: Conjugal visits, family contact, and family functioning [Osadzeni i ich rodziny: Widzenia małżeńskie, kontakty rodzinne i funkcjonowanie rodziny]. *Criminal Justice and Behaviour*, 18, 318-331.
- Duwe, G., Clark, V. (2011). 'Blessed Be the Social Tie That Binds: The Effects of Prison Visitation on Offender Recidivism' [Dobroczynna więź społeczna: wpływ odwiedzin w więzieniu na recydywę przestępców]. *Criminal Justice Policy Review*, XX(X), 1-26.
- Dyer, W. J. (2005). Prison, Fathers, and Identity: A Theory of How Incarceration Affects Men's Paternal Identity [Więzienie, ojcowie i tożsamość: Teoria wpływu uwięzienia na ojcowską tożsamość mężczyzn]. *Fathering*, 3, 201-219.
- Dzierżyńska-Breś, S. (2016). *Sytuacja społeczna rodzin osób pozbawionych wolności*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.
- Ellis, D., Grasmick, H., Gilman, B. (1974). Violence in prisons: A sociological analysis [Przemoc w zakładach karnych: Analiza socjologiczna]. *American Journal of Sociology*, 80, 16-43.
- Glińska-Noweś, A., Escher, I. (2018). Analiza treści w badaniach zjawisk społecznych w organizacji. Zastosowanie programu IRAMUTEQ. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 3(6), 73-94.
- Gorzela, P. (2001). Wpływ rodziny na sposób adaptacji młodocianych więźniów w areszcie śledczym na podstawie spotkań organizowanych przez administrację aresztu śledczego z rodzinami, W: L. Lubicki (red.), *Młodociani więźniowie. Problemy współczesnej rzeczywistości penitencjarnej* (ss. 71-82). Wrocław: Wydawnictwo ZK.
- Gwóźdź, M. (2002). Realne kontakty wirtualnym świecie na przykładzie forum „e-generacja”. W: L.H. Haber (red.), *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Dylematy cywilizacyjno-kulturowe* (ss. 541-546). Kraków: Wydział Nauk Społecznych Stosowanych Akademii Górniczo-Hutniczej.
- Hairston, C.F. (1991). Family Ties During Imprisonment: Important to Whom and for What? [Więzi rodzinne podczas uwięzienia: ważne dla kogo i po co?]. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 18 (1), 87-104.
- Hairston, C.F. (1995). *Fathers in prison: responsible fatherhood and responsible public policies* [Ojcowie w więzieniu: odpowiedzialne ojcostwo i odpowiedzialna polityka publiczna]. Michigan: Family Impact Seminars.
- Forum: forumprawne.org. Wątek: *Widzenia z dzieckiem*. Pobrane 30.04.2022 z: <https://forumprawne.org/wieziennictwo/782-widzenia-z-dzieckiem-50.html>
- Forum: netkobiety.pl. Wątek: *Tęsknota za chłopakiem w więzieniu*. Pobrane 30.04.2022 z: <https://www.netkobiety.pl/viewtopic.php?id=45980>.
- Forum: trojmasto.pl. Wątek: *Tata w więzieniu*. Pobrane 30.04.2022 z: <https://forum.trojmasto.pl/Tata-w-wiezieniu-t374505,1,160.html>.
- Idzik, J., Klepka, R. (1999). O analizie zawartości, czyli jak badać medialne obrazy świata? W: R. Klepka, J. Idzik (red.), *Medialne obrazy świata. T. 2. Polityka i bezpieczeństwo w relacjach medialnych* (ss. 11-31). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Jacher, W. (1987). *Więź społeczna w teorii i praktyce*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Jarzębińska, A. (2021). Wizyty dziecka u ojca osadzonego w zakładzie karnym (perspektywa matki). *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*, 3, 55-67.
- Jarzębińska, A., Iwański, R., Leszko, M. (2021). Źródła i formy kontaktów z bliskimi mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 2 (20), 203-216.

- Knapik, J., Przybyła-Basista, H. (2015). Przerwana historia ojcostwa: jak uwięzieni mężczyźni postrzegają swoje ojcostwo? *Chowanna, 1*, 183-202.
- Konecki, K. (2011). *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liebling, A. (1999). Prison Suicide and Prisoner Coping [Samobójstwo w więzieniu i radzenie sobie przez więźniów]. *Crime and Justice, 26*, 283-359.
- Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej (25 lutego 2022). Roczna informacja statystyczna za rok 2021. Warszawa: CZSW. Pobrane 30.04.2022 z: <https://sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna>.
- Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej (14 marca 2022). Miesięczna informacja statystyczna luty 2022 r. Warszawa: CZSW. Pobrane 30.04.2022 z: <https://sw.gov.pl/strona/statystyka--miesieczna>.
- Murray, J. (2005). The effects of imprisonment on families and children of prisoners [Wpływ kary pozbawienia wolności na rodziny i dzieci więźniów]. W: A. Liebling & S. Maruna (red.), *The effects of imprisonment* (ss. 442-462). Collompton UK: Willam.
- Niewiadomska, I., Chwaszcz, J. (2010). *Jak skutecznie zapobiegać karierze przestępczej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Palska, H. (1999). Badacz społeczny wobec tekstu. Niektóre problemy analizy jakościowej w socjologii i teorii literatury, W: H. Domański, K. Lutyńska, W. Rostocki (red.), *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych* (ss. 161-167), Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Parke, R., Clarke-Stewart, K.A. (2003). The effects of parental incarceration on children: Perspectives, promises, and policies [Wpływ uwięzienia rodziców na dzieci: Perspektywy, obietnice i polityka]. W: J. Travis, M. Waul (red.), *Prisoners once removed: The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities* (ss. 189-232). Washington DC: Urban Institute.
- Poehlmann, J., Dallaire, D., Loper, A.B. & Shear, L.D. (2010). Children's contact with their incarcerated parents: research findings and recommendations [Kontakt dzieci z uwięzionymi rodzicami: wyniki badań i zalecenia]. *The American Psychologist, 65* (6), 575-598.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie regulaminu organizacyjno-porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności (Dz.U. 2016 poz. 2231).
- Stańdo-Kawecka, B. (2006). Pukanie do celi. *Forum Penitencjarne, 1*, 11.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica, 42*, 83-112.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. z 2020 r. poz. 1359).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. z 2021 r. poz. 53 ze zm.).
- Visher, C., Courtney, S.M.E. (2007). *One Year Out: Experiences of Prisoners Returning to Cleveland* [Rok po: doświadczenia więźniów powracających do Cleveland]. Washington, DC: The Urban Institute.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 22.07.2021 r. – przyjęty: 27.10.2022 r.

Dorota NOWALSKA-KAPUŚCIK *

Trajektorie rodzinne jako istotny element kształtowania strategii radzenia sobie w kryzysie na przykładzie województwa śląskiego

Family trajectories as a significant element in shaping coping strategies in crisis in the example of Silesia

Abstrakt

Wprowadzenie. Zasadniczo należy przyjąć, że koleje losów rodziny, a także empiria wczesnego okresu życia, nie pozostają bez wpływu na kultywowane nawyki i metody postępowania, przejawiające się w dostępnych i wyuczonych wzorach konsumpcyjnych. Odwoływanie się do doświadczeń poprzednich pokoleń jest szczególnie istotne w momencie pojawiania się problemów finansowych.

Cel. Celem artykułu jest próba ukazania możliwości wykorzystania teoretycznej koncepcji trajektorii do analizy interakcyjnych i biograficznych mechanizmów radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. W sposób szczególny zwrócono uwagę na to, w jaki sposób osoby doświadczające kryzysu opisują i wyjaśniają te zdarzenia oraz czy tworzone przez nich strategie radzenia sobie wykorzystują metody dostępne w biografii danej rodziny.

Materiały i metody. Źródłem danych badawczych są wywiady przeprowadzone z dwudziestoma osobami doświadczającymi kryzysu.

Wyniki. Podejmowane przez rozmówców strategie radzenia sobie w dużej mierze koncentrują się na minimalizowaniu strat, reorganizacji wydatków, poszerzaniu presumpcji i ochronie dostępnych zasobów. Wyniki badań ukazują, że doświadczanie (w trajektorii

* e-mail: dorota@constel.pl

Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska

Institute of Sociology, Faculty of Social Sciences, Silesian University in Katowice, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland

ORCID: 0000-0003-4224-3257

rodziny) trudności finansowych stanowi istotny element kształtujący umiejętność radzenia sobie z problemami w przyszłości.

Słowa kluczowe: kryzys, strategie radzenia sobie, rodzina, trajektoria.

Abstract

Introduction. In principle, it must be assumed that fate of the family, as well as empirical knowledge of the early period of life have some impact on cultivated habits and methods of conduct manifesting in available and taught consumption patterns. Referring to the experiences of previous generations is particularly important in the event of financial problems.

Aim. The goal of this article was an attempt to show the opportunity of using a theoretical concept of trajectory or an analysis of interactive and biographical mechanisms of coping with crisis situations. Particular attention was paid to how people affected by crisis describe and explain these events and whether their developed strategies of coping with crisis use the methods available in the biography of a given family.

Materials and methods. The source of research data are interviews with twenty people experiencing a crisis.

Results. The coping strategies undertaken by respondents largely focus on minimizing loads, reorganizing expenses, expanding presumption, and protecting available resources. Research shows that experiencing (in the family trajectory) is an important element shaping the ability to deal with problems in the future.

Keywords: crisis, resilience, family, trajectory.

Wprowadzenie

Teoretyczna koncepcja trajektorii stwarza duże analityczne możliwości pokazania, w jaki sposób indywidualne doświadczenia przenikają społeczną eksperiencję, wskazując na silne uwikłanie jednostki w procesy makrospołeczne. Celem artykułu jest przedstawienie, czy i w jaki sposób trajektorie rodzinne oddziałują na życie człowieka doświadczającego kryzysu. W sposób szczególny zwrócono uwagę na sposoby interpretowania zdarzeń krytycznych oraz kształtowania strategii radzenia sobie na bazie swoich doświadczeń biograficznych. Podstawy teoretyczne do działań empirycznych zaczerpnięto z koncepcji Fritza Schützego.

Punktem wyjścia do poszukiwania wartości perspektywy biograficznej z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego były dokonania Anselma Straussa (Strauss, 1987), który – pozostając w nurcie tzw. socjologii interpretatywnej – rozwinął teorię i metodologię badań jakościowych, koncentrując znaczną uwagę na problemach ludzi przewlekle chorych. Mocno zaakcentował on konieczność analizowania tożsamości indywidualnych poprzez pryzmat tożsamości zbiorowych, co stworzyło podstawę twierdzenia, że aktualne tożsamości stanowią (w mniejszym lub większym stopniu) wypadkową perspektywy historycznej, przenikającej i determinującej teraźniejszość.

Początkowo badania nad trajektorią odnosiły się głównie do badań nad cierpieniem doświadczanym przez umierających pacjentów. Dawało to podstawy do wyjaśniania i zrozumienia odrzucenia, samotności, poszukiwania wartości w przeżywanym bólu, a także pewnej akceptacji i poczucia konieczności pogodzenia się z losem.

Stopniowo pojawiały się nowe możliwości wykorzystywania trajektorii jako zjawiska biograficznego. Ogniwem scalającym podejmowane w ramach fenomenologicznych badań jakościowych działań było przekonanie, że punktem wyjścia do poznawania procesów społecznych jest obserwacja interakcji, w których poszczególne jednostki zaczynają postrzegać rzeczywistość tworzoną wspólnotowo:

Filozofia fenomenologiczna chce być filozofią człowieka w jego świecie przeżywanym, chce uczynić zrozumiałym sens tego świata [...]. Jej głównym tematem jest wydobyć i wyjaśnić aktywności świadomości transcendentalnej subiektywności, w której ten świat przeżywany jest konstytuowany (Schütz, 1989, s. 109-110).

Takie ujęcie tematu wskazuje na ogromny wpływ, jaki na jednostkę wywierają wspólne układy życiowe (rodzina, znajomi, przyjaciele itd.). To bowiem grupy społeczne, w których ramach funkcjonujemy, determinują nasze wybory, postrzeganie rzeczywistości społecznej, a w konsekwencji – zachowania. A. Schütz wprawdzie nie neguje możliwości występowania subiektywnej motywacji do podejmowania określonych działań, lecz akcentuje wyraźnie, że w znacznej mierze stanowią one wypadkową naszych doświadczeń biograficznych. Doświadczenie trajektorii zmienia bieg życia człowieka; poddane mu jednostki wykazują ograniczoną aktywność w swoich działaniach, przyjmując, że mają niewielki (lub żaden) wpływ na swoje życie. Niepowodzenia, kryzysy, trudne sytuacje zaczynają być postrzegane w kategorii swego fatum, które „naznacza” jednostkę, pozwalając na przyjęcie założenia, że jest ona zewnątrzsterowna, zależna od biegu wydarzeń, a świat, w którym żyje – niebezpieczny, nieprzewidywalny, zagrażający. Dokonywanie zmian i pokonywanie barier utrudniają: brak wiary w siebie, niskie poczucie sprawczości, nieufność, a nade wszystko brak odpowiednich wzorców. Podobne mechanizmy obserwujemy chociażby w przypadku ubóstwa i związanego z nim wykluczenia społecznego (Domański, 2000; Grotowska-Leder, 2002; Karwacki, 2006; Leisering, Leibfried, 1999; Tarkowska, 2002; Potoczna, Warzywoda-Kruszyńska, 2009). Występujący tutaj proces „dziedziczenia biedy” następuje w wyniku przekazywanych z pokolenia na pokolenia zasad postępowania, opartych na tzw. wyuczonej bezradności. Kształtowane strategie przetrwania (bierność, wegetacja, zależność od rodziny i instytucji pomocowych) bazują na silnym mechanizmie ciągłości i trwałości, który w procesie socjalizacji otrzymuje kolejna generacja. Odtwarza ona tym samym model życia w biedzie, tworząc trudny do przerwania łańcuch przyczynowo-skutkowy. Za tą międzypokoleniową transmisję

wartości odpowiedzialna jest w znacznej mierze rodzina: „to w niej przekazywane są młodemu pokoleniu pewne wzorce, wartości, normy moralne, które ono sobie przyswaja” (Sapia-Drewniak, 1994, s. 283).

Mając na uwadze powyższe, akcentujemy znaczenie przekazu wartości, które w procesie wychowania otrzymuje młode pokolenie. W przypadku rodzin doświadczonych trajektorią cierpienia lub kryzysu istnieje uzasadniona obawa o kultywowanie reaktywnego sposobu zachowania.

Analiza badań biograficznych osób dotkniętych ubóstwem stwarza podstawy do umiarkowanego optymizmu; z jednej bowiem strony obserwujemy stałą transmisję ubóstwa, z drugiej – pojawiają się przykłady świadczące o możliwości jej przerwania. Uzasadnione staje się zatem pytanie o to, co powoduje te różnice. Czy osoby doświadczające kryzysu w przeszłości korzystają z doświadczeń rodziny, gdy pojawiają się problemy finansowe w teraźniejszości? Czy realizowane przez poprzednie pokolenie wzorce postępowania okazują się pomocne, czy wręcz przeciwnie?

Różne oblicza kryzysu – przykład województwa śląskiego

W województwie śląskim mieszka 4492,3 tys. osób (dane na koniec roku 2020), co stanowi ok. 11,7% ludności kraju. Region ten odznacza się wysokim poziomem urbanizacji; ludność miejska to 76,5 % całej społeczności (Urząd Statystyczny w Katowicach, 2021, s. 10). Średni dochód *per capita* w województwie śląskim wyniósł 253,93 (w mazowieckim: 449,79). Dane te są kompatybilne z zauważalnym pogorszeniem poziomu życia mieszkańców; wzrastają nierówności dochodów, zmniejsza się możliwość zatrudnienia osób dysponujących niskim poziomem wykształcenia, postępuje proces ubożenia ludności już zagrożonej biedą.

Identyfikacja różnic i podobieństw w zachowaniu konsumentów w określonych regionach zobowiązuje badacza do uwzględniania lokalnych warunków oraz czynienia odniesień do specyfiki społeczno-kulturowo-gospodarczej regionu. Każdy kryzys najszybciej uwidacznia się bowiem w określonej sferze społecznej, stawiając przed lokalnymi wspólnotami wyzwanie wypracowania odpowiednich metod radzenia sobie z problemem. Warto pamiętać, że zarówno sam kryzys, jak i procedury niwelowania jego następstw, podlegają zróżnicowaniu globalnemu (w skali kraju) i lokalnemu (w skali poszczególnych województw).

Samo pojęcie kryzysu jest wieloznaczne. W literaturze przedmiotu nie ma jednomyślności, co stwarza możliwość zestawiania go w różnorodnych kontekstach, odpowiadających poszczególnym sferom funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Kryzys ekonomiczny, który nastąpił w wyniku pandemii COVID-19, w sposób znaczący wpłynął na poczucie stabilności i dobrobyt finansowy poszczególnych gospo-

darstw domowych; nie dziwi zatem fakt, że w ostatnich latach kryzys – utożsamiany z trudnościami gospodarczymi – budzi negatywne emocje i refleksje w społeczeństwie. Socjologowie i psychologowie (Gerrig, Zimbardo, 2006; Kubacka-Jasiecka, 2010) uważają, że kryzys stanowi nieodzowny element życia, gwarantujący rozwój jednostki i społeczeństwa, pozwalając na wypracowanie nowych jakości w ustosunkowaniu się człowieka wobec siebie samego, wobec innych i całego świata. W praktyce kryzys implikuje zarówno zagrożenie, jak i szansę, uniwersalność i idiosynkratyczność, a wreszcie brak panaceum i szybkich rozwiązań. W kontekście prowadzonych w niniejszej pracy rozważań szczególnie istotne wydają się dwie ostatnie właściwości. Sytuacje kryzysowe mogą przydarzyć się każdemu; nie sposób oszacować i przewidzieć momentu, w którym się one pojawią. Tym, co wzbudza poczucie niepokoju i potęguje napięcie, jest przeświadczenie, że problemów, które napotykamy, nie sposób rozwiązać za pomocą łatwo dostępnych mechanizmów radzenia sobie (Caplan, 1964). Zazwyczaj pierwszą reakcją na doświadczenie sytuacji kryzysowej jest wdrożenie wcześniej praktykowanych metod rozwiązywania problemów; kiedy zawodzą, niezbędne staje się wypracowanie nowych sposobów postępowania. Trzeba jednak pamiętać, że nie ma jednego, skutecznego wzorca, którego zastosowanie gwarantowałoby sukces; co więcej, dostępne dyrektywy można – w najlepszym przypadku – potraktować jako ogólne wytyczne wymagające indywidualnej „obróbki” i dostosowania do konkretnej osoby, sytuacji, wydarzenia. To, w jaki sposób będzie działać jednostka, zależy od wielu czynników o charakterze indywidualnym i sytuacyjnym (Heszen-Niejodek, Ratajczak, 1996). Poza predyspozycjami wewnętrznymi (Badura-Madej, 1999) należy uwzględnić aspekty zewnętrzne, które zależne są od możliwości gospodarczych, kulturowych i społecznych danego regionu.

Ostatnie dane wykazują, że – biorąc pod uwagę trzy obiektywne granice ubóstwa (skrajnego, relatywnego, ustawowego) – województwo śląskie stosunkowo dobrze poradziło sobie ze spowolnieniem gospodarczym w 2020 roku (ROPS, 2020, s. 17). Trzeba jednak pamiętać, że podstawę empiryczną tekstu stanowią badania realizowane w pierwszych miesiącach 2021 roku, kiedy to dominował wysoki stopień napięcia emocjonalnego. Trudno było wówczas oszacować, jak trwałe i daleko idące są zachodzące zmiany. Atmosfera niepokoju i strachu o zdrowie własne i najbliższych, o miejsce pracy i stabilność finansową udzieliła się znacznej części społeczeństwa; u niektórych, szczególnie tych zatrudnionych w sektorach, na które nałożono administracyjne ograniczenia w zakresie funkcjonowania (np. branże turystyczna, restauracyjna, fitness), pojawiło się widmo upadłości czy bankructwa.

Województwo śląskie funkcjonuje w oparciu o podział na dwie części: bogatszą – południową oraz biedniejszą, zlokalizowaną na północy województwa. Czynnikami stanowiącymi podstawę takiej kategoryzacji są m.in.: liczba beneficjentów świadczeń pieniężnych, wskaźnik bezrobocia, średni przychód na osobę w wymiarze gospodar-

stwa domowego. Dostępność w/w danych pozwoliła na wytypowanie tych miejscowości, w których występuje najwyższy poziom wskaźnika beneficjentów korzystających z instytucjonalnych form pomocy finansowej. W grupie tej znalazły się m.in. Świętochłowice i Rajcza, które zostały wybrane jako miejsca realizacji badań własnych. Autorce zależało na tym, aby działania badawcze realizowane były w dwóch środowiskach: miejskim i wiejskim.

Pierwsza z wyselekcjonowanych miejscowości (Świętochłowice) reprezentuje środowisko miejskie, druga natomiast (Rajcza) – wiejskie. Zarówno Świętochłowice, jak i Rajcza zaliczają się do uboższej części województwa, którą zamieszkuje największa liczba beneficjentów pomocy społecznej, bezrobotnych oraz w której dominuje najniższy średni przychód na jedną osobę w gospodarstwie domowym (ROPS, 2016, s. 17).

Warto w tym miejscu podkreślić, że chociaż badania własne odnoszą się do w/w miejscowości, to w przypadku Świętochłowic niezbędne było zawężenie obszaru, w którym odbywał się proces doboru rozmówców do badań. Opierając się na dokumentach strategicznych miasta (Kłopot, Trojanowski, 2014), ustalono, że największe zagrożenie ubóstwem oraz największa liczba beneficjentów pomocy społecznej zlokalizowana jest w jednej z dzielnic miasta – Lipinach. W konsekwencji rozmówcy reprezentujący miasto Świętochłowice pochodzili właśnie z tego obszaru.

Nota metodologiczna

W literaturze przedmiotu zwraca uwagę fakt, że kryzys najczęściej ujmuje się w kategoriach gospodarczych, koncentrując działania wokół praktycznych rozwiązań i propozycji środków mających na celu przeciwdziałanie temu zjawisku. Tymczasem kształtowanie strategii zaradczych zyskuje charakter złożony i wielowymiarowy, łącząc w sobie aspekty ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturowe. W związku z identyfikacją luki badawczej przeprowadzono badania, w których główne pytanie dotyczyło tego, jakie strategie radzenia sobie wypracowały osoby borykające się z trudnościami ekonomicznymi oraz czy w procesie ich powstawania korzystały z wzorów dostępnych w trajektorii ich rodzin.

Badania realizowano w grupie 20 rozmówców (10 rozmówców pochodziło ze Świętochłowic – dzielnicy Lipiny, 10 z Rajczy) przy zastosowaniu metody doboru próby za pomocą kuli śnieżkowej. Kryteriami doboru próby były sytuacja finansowa¹, doświadczenie kryzysu w przeszłości (w historii rodziny) oraz miejsce zamieszkania. Warto zaznaczyć, że rozmówcy korzystali z różnych form wsparcia Ośrodka Pomocy

¹ Sytuacja finansowa respondentów podlegała subiektywnej ocenie badanych; nie stosowano tutaj prawnie przyjętych kryteriów dochodowych.

Społecznej w Świętochłowicach, jednakże fakt bycia świadczeniobiorcą nie był traktowany jako warunek konieczny do włączenia danej jednostki do grupy badawczej. Założenie to koresponduje ze stanowiskiem Instytutu Badań Strukturalnych, zgodnie z którym możliwe jest doświadczanie ubóstwa nawet w sytuacji, w której dane gospodarstwo domowe nie jest traktowane jako ubogie dochodowo.

Badania przeprowadzono w okresie od stycznia do kwietnia 2021 roku za pomocą techniki wywiadu narracyjnego, przygotowanego w oparciu o dyspozycje składające się na trzy zakresy tematyczne wywiadu. Chociaż próba nie miała charakteru reprezentatywnego, to liczba osób, które wzięły udział w badaniu, pozwoliła na sformułowanie pewnych wniosków i zachodzących zależności w poszczególnych frakcjach.

Trajektoria rodzinna jako perspektywa badawcza – wyniki badań

Znaczna część badanych dorastała w odmiennych warunkach historycznych (okres transformacji ustrojowej) niż te, w których żyli ich rodzice/dziadkowie (komunizm). Czynniki te mógł mieć istotny wpływ na kształtowanie wzorów funkcjonowania praktykowanych w kontekście pojawiającego się kryzysu. Okazuje się jednak, że tracił on na znaczeniu w wyniku mocno odczuwanego podobieństwa losów, akcentowanego przez rozmówców jako świadome poczucie uczestniczenia w procesie, w którym czynniki zewnętrzne zdają się dominować nad indywidualnymi wyborami. Badani podkreślali, że przekazany im w procesie socjalizacji model wychowania dzieci czy wpojone wartości traktują jako podstawę ich stylu życia: „A u nas to tak zawsze było, dziadek, ojciec, matka razem. Tak rodzinnie, no wie Pani, normalnie tak [...] i my to tak też dzieciom przekazali” (M:2)². Inna rozmówczyni dodaje:

Zostałam wychowana tradycyjnie i takie wartości, tradycyjne właśnie, zawsze u nas dominowały. Wszyscy jesteśmy mocno za sobą, trzymamy się razem, bo tak nas rodzice nauczili i tak w sumie zawsze po prostu było [...]. Ciągłe dzieciom moim powtarzam, że rodzina najważniejsza, że mają trzymać się razem, chociaż jak widzę czasem jak się kłócą, to nie wiem, co z tego zrozumieli (*śmiech*) (M:6).

Podobne obserwacje pojawiły się w przypadku społeczności wiejskiej: „My tu mocno za sobą są. Ciężko by było inaczej” (W:2). W wypowiedziach dominowały postrzeganie rodziny jako ostoji, współodpowiedzialność za losy najbliższych członków rodziny, poczucie obowiązku opieki nad starszymi/potrzebującymi, wspólne ce-

² Kodowanie wywiadów odbywało się przy zastosowaniu wyznacznika: M – miasto (Świętochłowice), W – wieś (Rajcza). Wywiady były zatem numerowane M:1–M:10 (Świętochłowice), W:1–W:10 (Rajcza).

lebrowanie świąt, tradycji zarówno świeckich, jak i religijnych, potrzeba edukowania, niemalże za wszelką cenę, młodego pokolenia.

Chociaż badani dostrzegają zmiany, zwłaszcza technologiczno-gospodarczo-polityczne, można pokusić się o stwierdzenie, że realizowany przez nich styl życia koresponduje z tym, który dominował u rodziców (rzadziej dziadków):

Jasne, że teraz żyje się szybciej, inaczej, bo Internet, bo komórki, komputery, ale w sumie, tak w rodzinie, to jest jak było [...]. My tu na przykład za rok komunę syna mamy, no i już teraz kombinuję, jak na to uzbierać, jak przyszykować wszystko [...]. Pamiętam, że jak ja i siostra szłyśmy do komunii, to mama tak samo kombinowała, tak samo z wyprzedzeniem się planowało (M:6).

Narracja ta pojawia się także w wypowiedziach rozmówców z Rajczy: „No niby jest inaczej teraz, bo młodzi chcą do miasta, chcą się wyrwać z domu, ale jak tak myślę, to myśmę tak samo chcieli. I widzi Pani, co z tego wyszło (*śmiech*)” (W:1). „A u nos tu, to niewiele się zmieniło” (W:5).

Podobieństwo losów oraz wpływ historii rodziny na życie rozmówców wyrażenie widoczne są w kontekście doświadczania sytuacji kryzysowych. Wypowiedzi badanych korespondują z teorią F. Schützego; mamy bowiem do czynienia z dwoma najczęściej pojawiającymi się schematami. Pierwszy z nich wpisuje się w koncepcję międzypokoleniowej transmisji biedy: „Całe życie było u mnie pod górkę [...], biednie było po prostu, i dziadkowie, i rodzice to zawsze ciułali, odkładali, żeby jako tako się żyło [...] no i ja też ciężko mam” (M:1). Podobne obserwacje czynili rozmówcy z terenów wiejskich: „Już za bajtla w domu ciężko było, rodzice tyrali, jak się dało [...], ja teraz też tyram, może chociaż dzieciom łatwiej będzie?” (M: 6). Chociaż badani zdają się mocno odczuwać konsekwencje dziedziczonych kodów kulturowych, to wydają się mieć nadzieję na możliwość przerwania tego „błędnego koła”. Szansę na możliwość kreowania nowych wzorców, odmiennych od tych przejmowanych od rodziców, upatrują w edukacji młodego pokolenia: „Najważniejsze, żeby dzieci lepiej miały [...]; ja to sobie mogę odmówić tego czy tamtego, ale je kształcić trzeba, wiadomo. Żeby tylko lepiej miały” (M:6). Postawa taka zdaje się być niezależna od miejsca zamieszkania: „Nie odpuszczam (*dzieciom* – komentarz Autorki) [...], muszą się uczyć, nie ma wyjścia, nie raz im powtarzam, że nie ma, że boli, żeby się wykształcili dobrze, to i lepiej im będzie w życiu” (W:7).

Drugi widoczny model oddziaływania historii rodziny na teraźniejszość badanych związany jest z procesem zmiany w dobrostanie rozmówców. W tym przypadku obserwujemy obecność schematu doświadczania dobrego, dostatniego dzieciństwa rozmówców, przerwane trudnym, traumatycznym wydarzeniem prowadzącym do radykalnego obniżenia się zasobów rodzinnych. Scenariusz ten powtarza się w dorosłym życiu badanych, w którym to okres dobrobytu zakłócony zostaje przez wydarze-

nia losowe. Dla rozmówców były one dowodem na podobieństwo losów. To właśnie wtedy pomocne okazywały się wzorce praktykowane przez starsze pokolenie:

Dobrze pamiętam, jak wtedy (*za czasów rodziców* – komentarz Autorki) było. Nie to, że bieda, czy jeść co nie było, ale takie ciągle kombinowanie, jak to wszystko poukładać. Pamiętam, jak matka czy babcia, bo też z nami mieszkała, planowały zawsze do przodu, co z czego kupić. No i ja to chyba z mlekiem matki wysłałam, bo robię podobnie (M:7).

U nas to były, jak ja to nazywam, ciągi obiadowe. Jak się robiło rosół w niedzielę, to w poniedziałek z tego szła pomidorowa, mięso się potem we wtorek obrabiało. Ja też ciągi obiadowe robię, chyba tradycja nasza (W:5).

Pytania o historię rodziny stanowiły wstęp do rozmowy o kryzysie. Choć rozmówcy posiłkowali się tym pojęciem, to raczej interpretowali go poprzez pryzmat własnych doświadczeń i losów rodziny, a nie jako konsekwencję perturbacji gospodarczych lat 2020–2021. Za główną determinantę problemów finansowych uważali śmierć osoby bliskiej, która niejednokrotnie pełniła funkcję jedyne go żywiciela rodziny: „U mnie to zaczęło się sypać po śmierci męża. Wcześniej to też różnie bywało, ale zawsze jakoś to szło. Jak mąż umarł to, wie Pani, ja nigdy nie pracowałam. A dzieci wyżywić trzeba” (M:3). Ważnym czynnikiem była również choroba/inwalidztwo, które uniemożliwiał zarabkowanie na wcześniej praktykowanych zasadach: „Najpierw żona zachorowała, to wszystko szło na leczenie, rehabilitację. Potem urodziła się Ola (dziecko niepełnosprawne) i zaczęło się jeżdżenie od lekarza do lekarza” (W:9). Obniżenie statusu rodziny pojawiało się również jako pokłosie kolejnej, nieplanowanej ciąży w rodzinie: „I potem okazało się, że ja znowu w ciąży jestem. Dwójka dzieci, kolejne w drodze [...], a mnie wywalili z pracy, bo wiadomo, COVID, a ja w sklepie pracowałam” (M:4). Jako przyczynę trudności finansowych gospodarstw domowych wskazywano na bezrobocie, a także problemy ze znalezieniem stałego miejsca zatrudnienia: „nie ma lekko [...], tzn. jak się fucha trafi, to ekstra, to jakoś idzie, ale to nie zawsze tak się da” (W:2).

Pojawienie się trudności finansowych wymuszało reorganizację w gospodarowaniu dostępnymi zasobami. W obu środowiskach za priorytetowe uznawano kwestię comiesięcznych zobowiązań (świadczenia mieszkaniowe, stałe opłaty, czynsz, koszt wynajmu itd.): „No najpierw opłaty, to, co trzeba, by się nie zadłużyć, bo potem coraz trudniej [...], żona tego mocno pilnuje” (M:10). Zarówno w Świętochłowicach, jak i w Rajczy dominuje koncentracja na zaspokajaniu bieżących potrzeb. Sporadycznie pojawiały się opinie o możliwości wygospodarowania chociażby niewielkiej sumy, którą można odłożyć, zaoszczędzić. Ewentualne nadwyżki budżetowe badani przeznaczali na pomoc rodzinie, dzieciom, chociaż, jak sami podkreślali: „A co ja mam oszczędzać? Z czego? Jak coś się trafi ekstra, jakaś fucha czy coś, to najczęściej od

razu idzie na załatanie dziur” (W:2). Inna uczestniczka badań dodaje: „Chciałabym coś odkładać, oszczędzać. Ale ni ma jak” (M:6).

Walkę z kryzysem badani rozpoczynali od ograniczania wydatków na cele konsumpcyjne. Reglamentacja środków najdotkliwsza była w sferze związanej z zagospodarowaniem czasu wolnego, zwłaszcza w aspekcie wyjazdów weekendowych i wakacyjnych. Opowiadanie o trudnościach związanych z zapewnieniem dzieciom (i sobie) wypoczynku nacechowane były dużą dawką emocji: „Mnie to taki żal ściska [...], chciałabym, aby dzieci świata zobaczyły. Ja nigdy nie miałam takiej możliwości, więc może chociaż one” (W:1). Zdecydowanie większy spokój towarzyszył przekazywaniu informacji o zmianach w organizowaniu wydatków na żywność, artykuły gospodarstwa domowego czy ubrania. Można odnieść wrażenie, że chociaż badani zmuszeni byli do zachowania większej uwagi przy wyborze poszczególnych dóbr, to jednak stosunkowo łatwo przyszło im posiłkowanie się produktami tańszymi, zamiennikami: „Kupujemy w Biedronce czy innych dyskontach. Jest taniej, a wcale nie gorzej” (W:6). W podobnym tonie wypowiadają się również mieszkańcy miasta: „Ja tam do marketów nie jeżdżę [...], po pierwsze i dalej, i drożej” (M:4).

Kolejnym działaniem racjonalizującym domowy budżet było praktykowanie szeroko rozumianego recyklingu. Przejawia się on zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów codziennego użytku (ubrań) oraz artykułów do dekoracji i wyposażenia wnętrz: „Pani, żona to tak sprytnie poprzerabia, dzieciakom to takie stroje z niczego szyje, że lepszych w sklepach nie znajdzie!” (W:10). Rozmówcy doceniają potencjał sklepów z używaną odzieżą, komisów, choć przyznają, że i tak najczęściej ubrania czy przedmioty do recyklingu zdobywają od znajomych bądź rodziny: „Słyszałam, że sąsiadka stolik wymienia, a ja biurka dla Kacpra potrzebowałam [...]. To mąż ten stolik podmałował, trochę tam podrasował i jest” (M:6). Przysłowiowe „drugie życie” zyskują też artykuły gospodarstwa domowego (wiaderka, pojemniki, wieszaki), które wykorzystywane są jako doniczki czy elementy dekoracyjne.

Ewolucja praktykowanych wzorów konsumpcyjnych stanowi istotny bodziec do partycypowania w społeczno-gospodarczym procesie rozwoju społeczności lokalnej. Wspieranie lokalnych zasobów to – poza oczywistymi ekonomicznymi korzyściami – istotny element budowania kapitału miejscowej społeczności. Jego podstawę tworzą najczęściej nieformalne inicjatywy funkcjonujące w ramach aktywności sąsiedzkiej. Ich cele, tożsamość organizacyjna, a także przyczyny powstawania są mocno zróżnicowane; łączy ich prywatny (przynajmniej w początkowej fazie działania) charakter, a także przekonanie o możliwości wykorzystania jednostkowych umiejętności czy doświadczeń dla dobra danej wspólnoty. Przykładem takich działań mogą być chociażby ruchy samopomocowe (np. w ramach opieki nad dziećmi, osobami starszymi), wyprzedaże garażowe czy wzajemne świadczenie usług (np. drobne naprawy, remonty). Te oddolnie podejmowane aktywności

z czasem zaczynają przybierać bardziej zorganizowane i uporządkowane formy, jak chociażby Bank Czasu w Lipinach. Lokalne wymiary troski o dobro najbliższej społeczności objawiają się także we wspieraniu przedsiębiorstw, punktów usługowych czy handlowych, których właścicielami są miejscowi: „Mamy tu taką panią, co przepięknie szyje, robi też przefantastyczne ozdoby, choinkowe i inne [...], no jak mam kupić, to od niej kupuję [...], zawsze to lepiej od swojego” (M:4). Z podobnych możliwości korzystają również badani pochodzący ze środowiska wiejskiego, choć w tym przypadku działania na rzecz lokalnej wspólnoty raczej koncentrują się wokół świadczeń samopomocowych.

Wśród strategii radzenia sobie istotną rolę odgrywają również praktyki wpisujące się w szeroko rozumianą prosumpcję. W wypowiedziach rozmówców mocno akcentowano, że działania te są konsekwencją procesów socjalizacyjnych. Pojawiają się tutaj dwa schematy postępowania. Pierwszy z nich związany jest z wytwarzaniem produktów na własny użytek. Produkty te to najczęściej przetwory, dżemy, mrożonki i inne artykuły spożywcze, które z jednej strony stanowią wyraz gospodarności, a z drugiej zapewniają dostęp do produktów świeżych, o znanym źródle pochodzenia. Drugi schemat konsoliduje z aktywizacją działań konsumenckich, przejawiających się w dynamicznym poszukiwaniu informacji o usługach i produktach (zwłaszcza tych wyprzedażowych, promocyjnych), zamieszczaniu własnych opinii i komentarzy na stronach sklepów internetowych czy innych portalach zrzeszających określone grupy konsumentów. Analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwala na wysunięcie wniosku o silnej zależności pomiędzy praktykowaniem określonej odmiany prosumpcji a miejscem zamieszkania. O ile produkowaniem towarów własnym sumptem zainteresowana jest w większym stopniu społeczność wiejska, o tyle partycypowanie w wymianie informacji o dostępnych produktach czy usługach to raczej domena mieszkańców miasta.

W rozmowach o poszukiwaniu strategii radzenia sobie w dobie kryzysu istotne miejsce zajmują elementy konsumpcji współdzielonej. Rezygnacja z prawa do własności na korzyść ograniczonej czasowo możliwości do użytkowania danego dobra może stanowić antidotum na niedobory finansowe, z którymi zmagają się badani. Ta forma konsumowania zapewnia bowiem komfort zaspokojenia bieżących potrzeb bez obciążania budżetu domowego. Przybiera ona różne formy; począwszy od wspólnego użytkowania przestrzeni mieszkalnej, poprzez dzielenie się artykułami gospodarstwa domowego, ubraniami, książkami, na ogródkach działkowych, jako przestrzeni do rekreacji, kończąc. Choć największe zainteresowanie wspólnym korzystaniem z określonych produktów przejawia się w sferze związanej z posiadaniem i wychowaniem potomstwa (zabawki/ubrania/wózki/kołyski itd.), to jednak rozmówcy zdają się nabierać coraz większej śmiałości w kolektywnym konsumowaniu. Dają temu wyraz np. we wspólnym dojeżdżaniu/podwożeniu do sklepów czy pracy, a także w upowszechn-

nianiu serwisów sprzedaży/wymiany, jak np. OLX. Praktykowane jest także wspólne przygotowywanie posiłków czy też dzielenie się określonymi umiejętnościami.

Podsumowanie i wnioski

Pojawienie się w trajektorii biograficznej momentów kryzysowych zakłóca normalny bieg zdarzeń w życiu jednostki; nie zatem dziwnego, że implikuje on konieczność ponownej oceny sposobów myślenia i działania. Należy przy tym pamiętać, że samo pojęcie kryzysu wiąże się z poczuciem bezradności, zagrożenia, a towarzyszące mu trudności w sposób nieuchronny prowadzą do podziału trajektorii życiowej człowieka na dwie części: tej „przed” i tej „po” doświadczeniu momentu przełomowego. Zdecydowana większość badanych korzystała ze strategii radzenia sobie wypracowanych przez poprzednie pokolenia. Warto zaznaczyć, że sięganie do dostępnych wzorców miało szczególne znaczenia w pierwszym okresie następującym po pojawieniu się kryzysu. Wraz z upływem czasu pojawiały się nowe możliwości, które – w różnym zakresie – uwzględniali badani. Widać to wyraźnie wśród tych rozmówców, dla których kryzys, choć zakłócił ich wcześniejszy tryb życia, stanowił bodziec motywujący do przewartościowania dotychczasowego sposobu spostrzegania własnego życia. Co więcej, dostrzegli w nim możliwość przekroczenia własnych ograniczeń, torując sobie drogę do nabywania nowych umiejętności:

Wiedziała, że do sklepu już nie wrócę, bo ani oni mnie tam nie chcieli, ani ja już nie chciałam; wiedziałam więc, że muszę coś innego wykombinować. Akurat znajoma siostry opiekunki do dziecka szukała, a ja przecież też malutkie swoje miałam, to pomyślałam: a dlaczego nie? No i nie żałuję, powiem Pani, bo mam, jak to się mówi, dwie pieczenie na jednym ogniu upieczone (M:4).

Niektórzy konfrontację z sytuacją kryzysową potraktowali jako swoisty test, z którego, wedle subiektywnych opinii, udało im się wyjść „obronną ręką”:

Mnie to już nic nie jest straszne. [...] poukładałam sobie to wszystko w głowie i wiem, że sobie poradzę. Ja to chyba nie powinnam się wypowiadać, bo niektórzy to mnie za to przekreślą, ale dla mnie cały ten kryzys to w sumie na dobre wyszedł. Wiem, na kogo mogę liczyć i wiem, że wyjdę z tego cało (M:5).

Różnice w sposobie doboru elementów strategii radzenia sobie wyniesionych z domu szczególnie wyraźnie widoczne są na linii miasto–wieś. Analiza wypowiedzi wykazuje, że życiowe turbulencje częściej pojawiają się w trajektorii rodzin mieszkańców miast (utrata/zmiana pracy, bezrobocie, większa destabilizacja); tutaj też obserwujemy większą elastyczność i otwartość na wprowadzanie modyfikacji

w przyjmowanych wzorcach: „Moi rodzice całe życie przepracowali w jednym zakładzie [...], a ja co? Cztery razy pracę zmieniłem, to i piątą też znajdę” (M:10). Obecne jest przekonanie, że można, a wręcz trzeba, szukać nowych źródeł zarobkowania, samodoskonalić się. Mamy tutaj zatem do czynienia z postawami bardziej aktywnymi, które – choć nie odrzucają instytucjonalnych form wsparcia – mocno koncentrują się na możliwości wykorzystania dostępnych, choć wcześniej niewykorzystywanych, rozwiązań. Można teoretyzować, czy jest to faktycznie efekt wychowania, czy po prostu miasto stwarza więcej możliwości. Mieszkańcy wsi wykorzystując dostępne wzorce, mają mniejszą potrzebę (determinację?) w modulowaniu tego, co sprawdziło się w przypadku starszego pokolenia. Wydaje się wręcz, że wypracowane metody postępowania w dobie kryzysu traktowane są jako uniwersalne; oscylują one raczej wokół ograniczania wydatków i szukania oszczędności niż wypatrywania innych sposobów powiększania dochodów. Z pewnością wychowanie w środowisku miejskim lub wiejskim nadal stanowi istotny czynnik różnicujący możliwości edukacyjne rozmówców. Pomimo tego, że w obu społecznościach mocno akcentowane jest przekonanie, że „nauka przede wszystkim” (M:6), to w historii rozmówców wiejskich częściej uwiadamia się, że sytuacja rodziny zmuszała ich do rezygnowania z dalszej edukacji i szybszego usamodzielniania się lub wspierania rodziny. Mieszkańcy miast zdają się mieć świadomość posiadanego kapitału społecznego, czego wyrazem może być chociażby wypowiedź rozmówczynie, wychowanej w mieście mieszkanki wsi:

Śmieją się sąsiadki, że ja ciągle miastowa [...], ale coś w tym jest, że ja mam po prostu perspektywę miasta; tam się wychowałam, tam do szkół chodziłam [...] z tego się nie wyrasta [...], to chyba jest taka siła, że mam te swoje zasady i dzieciom wpajam, że inaczej (*bez nauki* – komentarz Autorki) się nie da (W:7).

Badania (Blanton, Shannon, Dursun, 2019; Wenham, Smith, Morgan, 2020) pokazują, że kobiety ponoszą większe koszty kryzysów niż mężczyźni, jeśli chodzi o poziom zatrudnienia, osiągnięcia edukacyjne czy stan zdrowia. Aspekt płci pojawiał się tylko w wypowiedziach kobiet; w narracjach mężczyzn nie znajdujemy tego typu odwołań. Kobiety faktycznie podkreślały, że to one częściej borykają się z kryzysem (częściej trafiają na bezrobocie, częściej – w przypadku rozpadu rodziny – podejmują wyzwanie utrzymania siebie i dzieci z jednej pensji). Co ciekawe, choć mają one poczucie niesprawiedliwości i dostrzegają nierówności społeczne, upatrują również w swojej płci siły, która pozwala im „stawić czoła” wyzwaniom: „No a co zrobić? Baba to musi sobie poradzić, bo jak nie ona, to kto? (*śmiech*)” (M:3). Inna uczestniczka badań dodaje: „Zawsze u nas tak było, że kobiety trzymały rodzinę [...], u mnie to norma, silne jesteśmy, nie ma wyjścia zresztą” (M:6).

Rozmówcy są świadomi oddziaływania trajektorii rodziny na kształtowane przez nich strategie radzenia sobie. Największą wartość przypisują doświadczeniom z okresu dzieciństwa:

No chyba każdy tak ma, że z domu tego rodzinnego wiele wynosi i potem już się sporo z tego korzysta. U mnie tak było, że od dziecka miałam swoje obowiązki, swoje zadania do wykonania, bo babcia czy mama no nie mogły wszystkiego same wykonywać [...], no i po prostu tak poszło (M:7).

Jeden z rozmówców mówi wprost: „Bardzo wiele zawdzięczam rodzicom, takiej właśnie zaradności, pomysłowości może. Ojciec, choć dużo pracował, to od małego mnie uczył, jak w domu coś naprawić, zrobić. I ja to po prostu wiem, więc teraz sam jestem taką domową firmą remontową” (M:9). Wyniesione z domu rodzinnego umiejętności stanowią istotny element wychowania kolejnego pokolenia: „To, co ja wiem, to dzieci uczę, chociaż mam akurat dwie córki, więc, wiadomo, nie wszystko potrafią, ale gwóźdź w ścianę przybiją” (M:9). Podobne wypowiedzi pojawiają się wśród mieszkańców Rajczy: „Mam trójkę dzieci i one dobrze wiedzą, że muszą sobie radzić [...]. Najmłodsze to, wiadomo, jeszcze oszczędzamy, ale i starsza córka, i syn to muszą pomagać, czasami to i sami mówią, że daj, mama, my to zrobimy” (W:1).

Poza gospodarnością i zaradnością, ważną lekcją wyniesioną z domu rodzinnego jest umiejętność zarządzania dostępnymi zasobami: „Zawsze planuję, dzieci to się śmieją nawet z tych moich «kupek» odłożonych, to na urlop, to na urodziny, to na bieżące wydatki [...]. Ale to chyba też z domu wyniesione, bo – mówiłam już Pani – u mnie tak było” (M:6). Wpojone przez rodziców zasady przekazywane są młodszemu pokoleniu. Administrowanie swoimi czy wspólnymi zasobami traktowane jest jak wartość pozwalająca przetrwać trudne czasy: „Od malutkości byłam uczona pomagać, oszczędzać, pamiętam, że jak się chciało jakiś lepszejszy ciuch czy coś, to szło się do sąsiadów czasem w gospodarstwie pomagać, w wakacje wiadomo, że się robiło, trzeba było i tyle, nie ma, że boli” (W:5).

Wśród nawyków wyniesionych z domu ważne miejsce zajmują również wartości rodzinne; pielęgnowane i przekazywane z pokolenia na pokolenie stanowią dobro wykorzystywane w momencie pojawienia się trudności. To właśnie rodzina dystrybuje zasoby, nie tylko finansowe, lecz także te stwarzające poczucie bezpieczeństwa, zapewniające wsparcie i równowagę w niestabilnych czasach. Sami badani podkreślają, że to właśnie rodzinę traktują jako „podstawowe koło ratunkowe” (M:1).

Na koniec warto odnotować jeszcze jedną prawidłowość. Choć wśród trajektorii losów badanych pojawiały się dwa – sygnalizowane wcześniej – schematy doświadczania trudności finansowych, to w obu modelach obecne jest przekonanie, że obecność kryzysu w historii rodziny stwarza, paradoksalnie, poczucie bezpieczeństwa i nadzieję, że i tym razem uda się pokonać trudności. Ta czytelna zależność

między przeszłością a teraźniejszością prowadzi do wniosku, że pomimo tego, iż dobór strategii radzenia sobie jest indywidualnym wyborem jednostki, to jest on silnie skorelowany z dostępnymi wzorcami postępowania, które z kolei wynikają z określonych struktur społeczno-materialnych stanowiących środowisko życia badanych. Nie oznacza to, że nie podejmowane są działania przekraczające wzorce wykorzystywane przez rodziców czy dziadków; to one jednak stanowią płaszczyznę, na bazie której formowane są określone metody postępowania.

Bibliografia

- Badura-Madej, W. (1999). Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej. W: W. Badura-Madej (oprac.), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej: Poradnik dla pracowników socjalnych* (ss. 15-30). Katowice: „Śląsk”.
- Blanton, R., Shannon, B., Dursun, P. (2019). The gendered consequences of financial crises: A cross-national analysis [Genderowe konsekwencje kryzysów finansowych: Analiza międzynarodowa]. *Politics & Gender*, 15 (4), 941-970. DOI: 10.1017/S1743923X18000545.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry* [Zasady profilaktyki psychiatrii]. New York: Basic Books.
- Domański, H. (2000). *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G. (2006). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Główny Urząd Statystyczny (2021). *Sytuacja społeczno-gospodarcza kraju w 2020 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5498/1/104/1/sytuacja_spoecznie-gospodarcza.pdf.
- Główny Urząd Statystyczny (2015). *Ubóstwo w Polsce w latach 2013 i 2014*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/1/6/1/ubostwo_w_polsce_2013_i_2014.pdf.
- Główny Urząd Statystyczny (2011). *Wskaźniki zrównoważonego rozwoju Polski*. Katowice: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_wskazniki_zrownowazonego_rozwoju_Polski_us_kat.pdf.
- Główny Urząd Statystyczny (2010). *Budżety gospodarstw domowych w 2009 r.* Warszawa: Główny Urząd Statystyczny. Pobrane z: https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/wz_budzety_gospodarstw_domowych_w_2009.pdf.
- Grotowska-Leder, J. (2002). *Fenomen wielkomiejskiej biedy: Od epizodu do underclass*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Heszen-Niejoдек, I., Ratajczak, Z. (red.) (1996). *Człowiek w sytuacji stresu: Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Karwacki, A. (2006). *Błędne koło: Reprodukacja kultury podklasy społecznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kłopot, S.W., Trojanowski, P. (2014). *Diagnoza społeczna Świętochłowic*. Gdańsk: EU-CONSULT. Pobrane z: https://swietochlowice.pl/wp-content/uploads/import/files/Diagnoza_Problemow_Spoecznych_Swietochlowic.pdf.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2010). *Interwencja kryzysowa: Pomoc w kryzysach psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Leisering, L., Leibfried, S. (1999). *Time and poverty in Western Welfare States: United Germany in Perspective* [Czas i ubóstwo w państwach opiekuńczych: Perspektywa Zjednoczonych Niemiec]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Potoczna, M., Warzywoda-Kruszyńska, W. (2009). *Kobiety z łódzkich enklaw biedy: Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym przekazie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- ROPS (2020). *Skala, przyczyny i skutki ubóstwa w województwie śląskim – edycja 2020*. Katowice: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego. Pobrane z: https://rops-katowice.pl/wp-content/uploads/2021/06/2021-06-01-ubostwo_2020.pdf.
- ROPS (2016). *Skala, przyczyny i skutki ubóstwa w województwie śląskim*. Katowice: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej Województwa Śląskiego.
- Sapia-Drewniak, E. (1994). Aktywność kulturalno-oświatowa rodzin śląskich na przełomie XIX i XX wieku. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19 (2), 47-63. DOI: 10.12775/SPI.2016.2.002.
- Schütz, A. (1989). Fenomenologia i nauki społeczne. W: Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia: Zbiór tekstów* (ss. 107-130). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists* [Analiza jakościowa dla socjologów]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarkowska, E. (2002). Poverty and education: Risk of „inheritance” of poverty in the former state farms in Poland [Ubóstwo a edukacja: Zagrożenie „dziedziczeniem” biedy w byłych PGR-ach w Polsce]. *Polish Sociological Review*, 2 (138), 203-215.
- Urząd Statystyczny w Katowicach (2021). *Ludność, ruch naturalny i migracje w województwie śląskim w 2020*. Katowice: Urząd Statystyczny w Katowicach. Pobrane z: <https://katowice.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/ludnosc/ludnosc-ruch-naturalny-i-migracje-w-wojewodztwie-slaskim-w-2020-r-,2,19.html>.
- Wenham, C., Smith, J., Morgan, R. (2020). COVID-19: The gendered impacts of the outbreak [COVID-19: Genderowe skutki wybuchu epidemii]. *The Lancet*, 395 (10227), 846-848. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30526-2.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 18.09.2022 r. – przyjęty: 16.11.2022 r.

Jan BASIAGA *

„Z reguły zaczynamy kopać studnię, dopiero wtedy jak dom już się pali”. Profesjonaliści o systemie wspierania rodziny

“As a rule, we start digging a well when the house is already on fire.”

Professionals on the family support system

Abstrakt

Wprowadzenie. Polski system opiekuńczy ukierunkowany jest na wspieranie rodziny w przezwyciężaniu trudnych sytuacji życiowych. Działania pomocowe mają spowodować ograniczenie konieczności ingerowania w prawa rodzicielskie, wzmacniając jednocześnie skuteczność działań reintegracyjnych umożliwiających przywrócenie rodziny dziecku.

Cel. Praktyka opiekuńcza pokazuje, że w Polsce średnio 33 procent dzieci wychowujących się w pieczy zastępczej wraca do rodziny własnej. W powiecie, który został objęty aktualnym badaniem niespełna 19 procent dzieci udaje się przywrócić rodzinę własną. Celem badania jest próba odpowiedzi na pytanie: Jakie czynniki determinują niską efektywność systemu wsparcia rodziny?

Metoda badań. W badaniu zastosowano jakościowe studium przypadku. Do zebrania danych wykorzystano technikę wywiadu grupowego, częściowo kierowanego, skoncentrowanego na problemie. Wywiad realizowany był w dwóch grupach fokusowych.

Wyniki. W analizie tematycznej zidentyfikowano istotne problemy, które obie grupy fokusowe uwzględniły w swoich ocenach systemu wsparcia rodziny. Trzy z nich zostały zdefiniowane jako te, które w największym stopniu wpływają na jakość jego funkcjonowania. Wyniki badania pokazują, że na niską efektywność systemu wsparcia rodziny wpływają

* 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

przede wszystkim zbyt późno podejmowane decyzje o potrzebie objęcia rodziny wsparciem społecznym. Problem ten jest dostrzegany na każdym etapie rozwoju niekorzystnych zjawisk w rodzinie. W rezultacie następuje utrwalanie się dysfunkcjonalności rodziny, co w dużym stopniu wpływa na niską efektywność systemu opiekuńczego oraz znaczące ograniczenie możliwości realizowania skutecznej pracy reintegracyjnej.

Słowa kluczowe: wspieranie rodziny w kryzysie, reintegracja rodziny, praca socjalna, asystentura rodziny.

Abstract

Introduction. The focus of the Polish system of care is to provide support to families in overcoming difficult life situations. The assistance activities are aimed at reducing the necessity to interfere with parental rights, at the same time strengthening the effectiveness of reintegration activities which enable restoring a child's family.

Aim. Foster care practice shows that in Poland an average of 33% of children raised in foster care return to their own families. In the district which was covered by the current study, less than 19% of children manage to return to their own families. The objective of this research is an attempt to answer the question: what factors determine the low effectiveness of the family support system?

Research Method. Qualitative case study was applied for the purpose of this research. Data collection was carried out with the use of a semi-directed problem-focused group interview method. The interview was conducted in two focus groups.

Results. The subject analysis allowed to identification of significant problems which were considered by both focus groups in their evaluations of the family support system. Three of them these were identified as having most impact on the quality of its functioning. The research findings reveal that a low effectiveness of the family support system is principally influenced by decisions on the necessity to extend social support to families having been taken too late. This problem is recognised at every stage of development of unfavourable phenomena within families. As a result of such a state of affairs, family dysfunctionality is perpetuated, which greatly influences the low effectiveness of the care system and significantly limits the possibility of implementing effective reintegration work.

Keywords: supporting a family in crisis, family reintegration, social work, family assistance.

Wprowadzenie

Budowany od 2004 roku system opieki nad dzieckiem – tworzony w oparciu o dostosowane do europejskich standardów prawo oraz tendencje w polityce opiekuńczej – ukierunkowany jest na wspieranie rodziny w przewyżnianiu trudnych sytuacji życiowych. Wyrazem takiego sposobu myślenia o dziecku i jego prawie do wychowania we własnej rodzinie jest *ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (2011), która przyjmuje, że nadrzędnym celem pracy z rodziną przeżywającą trudności w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych jest jej wspieranie w środowisku zamieszkania, a separacja dziecka od rodziny ma być ostatecznością. Działania pomocowe mają

sprawić, że dzięki wsparciu udzielonemu rodzinie wyeliminowane zostanie zagrożenie konieczności ograniczenia rodzicom praw rodzicielskich, zaś w przypadku wystąpienia potrzeby umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej, podjęta zostanie praca na rzecz przywrócenia mu rodziny własnej (Kaczmarek, 2012; Luberadзка-Gruca, 2011).

Wspierać rodzinę czy ingerować w jej funkcjonowanie? Kierunki polityki opiekuńczej

Specjaliści¹ zajmujący się ochroną dziecka i pracą z rodziną przyjmują na siebie moralne oraz prawne zobowiązanie działania w najlepszym interesie dziecka i podejmują decyzje, które z reguły w sposób długotrwały wpływają na życie dzieci ich rodzin (Farmer, Wijedasa, 2013).

Choć w literaturze międzynarodowej zagadnienia związane z formami i kierunkami wspierania rodzin w kryzysie są często podejmowane (Arad-Davidzon, Benbenishty, 2008; López, Fluke, Benbenishty, Knorth, 2015; Munro, 2019), w Polsce brakuje tego typu badań. Jak już wspomniano we wstępie, polski system opieki nad dzieckiem ukierunkowany jest na wspieranie rodziny. Niewiele jednak wiemy na temat poglądów, postaw oraz kierunków działań pracowników instytucji wspierających w odniesieniu do zagadnień związanych z pracą z rodziną w kryzysie. Zgodnie z najlepszą wiedzą autora, jedyne badanie w tym obszarze obejmuje grupę zawodowych rodziców zastępczych funkcjonujących w województwie śląskim. Jego wyniki pokazują, że rodziców zastępczych charakteryzuje niejednomysłność postaw na temat kierunku pracy z rodzicami dzieci, którymi się opiekują. Przeważająca większość z nich koncentruje się przede wszystkim na ochronie dziecka, wskazując jednocześnie, że najlepszym rozwiązaniem dla dziecka jest jego trwałe odseparowanie od rodziny. Pozostali rodzice zastępczy uważają, że lepszym rozwiązaniem dla dziecka jest kompleksowe wspieranie jego rodziny, które daje szansę na skuteczną reintegrację (Basiaga, Róg, Zięba-Kołodziej, 2018). Badania międzynarodowe również pokazują niski poziom zgodności stanowisk specjalistów odnośnie do kierunków pracy z rodziną (Gold, Benbenishty, Osmo, 2001; Karski, 1999).

W wymiarze międzynarodowym stosunkowo często podejmowane są również badania porównujące funkcjonowanie poszczególnych systemów opiekuńczych.

¹ Używając terminu *specjaliści*, autor ma na myśli osoby pracujące w instytucjach odpowiedzialnych za ochronę dzieci i wspieranie rodziny w kryzysie. W polskim systemie opiekuńczym do grupy specjalistów należy zaliczyć: pracowników socjalnych, asystentów rodziny, pracowników (pedagogów i psychologów) zatrudnianych przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, kuratorów sądowych, kuratorów społecznych oraz rodziców zastępczych.

Ich wyniki pozwalają zdefiniować dwa kierunki polityki ochrony dziecka i wsparcia rodziny: jeden koncentrujący się przede wszystkim na ochronie dziecka, drugi ukierunkowany na wspieranie rodziny i tworzenie warunków ograniczających ryzyko potrzeby umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej. Badania porównujące procesy decyzyjne pracowników instytucji wspierających rodziny w Kanadzie i Izraelu (Gold i in., 2001; Osmo, Benbenishty, 2004) pokazują, że kanadyjscy pracownicy socjalni częściej optowali za koncepcją odseparowania dziecka od rodziny, podczas gdy w Izraelu, pracownicy instytucji wspierających najczęściej wskazywali na potrzebę pracy z rodziną i dążenie do tego, aby dziecko mogło pozostać pod jej opieką. Różnice w stanowiskach badacze tłumaczą różnymi wartościami społecznymi i kulturowymi oraz różnicami organizacyjnymi: w Izraelu system opieki nad dzieckiem funkcjonuje w strukturze publicznej, w Kanadzie zaś zadania te realizują prywatne agencje opiekuńcze. Elinor Brunnberg i Ninoslava Pećnik (2007) porównały opinie szwedzkich i chorwackich pracowników instytucji wspierających. Uzyskane przez nie wyniki pokazują, że szwedzcy pracownicy socjalni przyjmują koncepcję pracy z rodziną oferując jej jednocześnie szeroki zakres wsparcia organizacyjnego i materialnego. W Chorwacji zaś, w przypadku stwierdzonych problemów w rodzinie, praca socjalna ukierunkowana jest bardziej na odseparowanie dziecka i umieszczenie w pieczy zastępczej. Zdaniem autorek różnice te wynikają przede wszystkim z zasobów gospodarczych, którymi dysponują oba kraje. Porównanie praktyk opiekuńczych w Wielkiej Brytanii, Norwegii i Stanie Kalifornia w USA ujawnia podobne różnice. Norweski system opiekuńczy w największym stopniu ukierunkowany jest na ingerowanie we władzę rodzicielską, w Wielkiej Brytanii częściej przyjmuje się ścieżkę wspierania rodziny w kryzysie. W najmniejszym stopniu państwo ingeruje w funkcje rodzicielskie w USA. Zdaniem badaczy, we wskazanych przypadkach różnice wynikają z różnego sposobu definiowania funkcji państwa wobec obywatela. Norwegia stanowi klasyczny przykład państwa opiekuńczego. System społeczny w USA ma zaś charakter maksymalnie liberalny, co przekłada się na sposób definiowania powinności państwa wobec obywatela (Križ, Skivenes, 2013).

Badacze podkreślają również, że oprócz stosunkowo stabilnych polityk opiekuńczych poszczególnych krajów, na realizowaną przez nie praktykę opiekuńczą oraz formy pracy socjalnej często wpływają różne dramatyczne wydarzenia społeczne, które wywierają silny, choć z reguły krótkotrwały wpływ. W swojej pracy Rami Benbenishty, Bilha Davidson-Arad, Mónica López, John Devaney, Trevor Spratt, Carien Koopmans, Erik J. Knorth, Cilia L. M. Witteman, Jorge F. Del Valle, David Hayes (2015) przywołują przykłady realizowanych w różnych krajach badań, które obrazują to, w jaki sposób sytuacje związane ze śmiercią dzieci w rodzinach biologicznych wpłynęły na praktykę opiekuńczą oraz orzecznictwo sądowe. Również w Polsce różne traumatyczne sytuacje związane ze skrajnymi formami zaniedbywania lub krzyw-

dzenia dzieci przez rodziców w wyraźny sposób wpływały na decyzje podejmowane przez specjalistów (Basiaga, 2014a).

Predyktory skutecznej pracy z rodziną

W wymiarze międzynarodowym stosunkowo często podejmowane są badania ukierunkowane na poznanie czynników determinujących skuteczność procesu reintegracji. Doniesienia te obejmują zatem takie przypadki, w których dziecko zostało odseparowane od rodziców i umieszczone w pieczy zastępczej. Nie odnotowano natomiast badań opisujących zmienne, które wpływają na sukces w procesie wspierania rodziny, która znalazła się w sytuacji kryzysowej, ale wobec której nie zostały jeszcze podjęte decyzje ukierunkowane na potrzebę umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej. Być może wynika to z faktu, że są to zjawiska trudne do uchwycenia i porównania. Niezależnie od tego, że historie rodzin objętych wsparciem socjalnym często są do siebie podobne, w każdej z nich występuje niepowtarzalna relacja przyczyn niepowodzeń rodzicielskich i szans na poprawę sytuacji życiowej.

Badania nad łączeniem dzieci z rodzinami pokazują, że powrót dziecka do rodziny nie zawsze może być ujmowany jako zmienna pozwalająca na ocenę skuteczności podejmowanych wobec rodziny działań wspierających. Badania realizowane w USA wykazały, że od 13 do 28 procent dzieci, którym przywrócono rodzinę, zostało ponownie objętych pieczą zastępczą (Barth, Weigensberg, Fisher, Fetrow, Green, 2008; Shaw, 2006). Duńskie badania pokazują, że w przeciągu dwóch lat od zjednoczenia rodziny 22 procent dzieci wraca do pieczy zastępczej (Ubbesen, Petersen, Mortensen, Kristensen, 2012). Na jeszcze większy odsetek nieudanych reintegracji wskazują badania angielskie: w ciągu dwóch lat od zjednoczenia prawie połowa (47%) dzieci musi być ponownie odseparowana od rodziny własnej (Farmer, Wijedasa, 2013).

W dostępnych badaniach dotyczących możliwości reintegracyjnych rodziny najczęściej analizowane zmienne predykcyjne to:

- cechy społeczno-demograficzne rodziców,
- dysfunkcjonalne zjawiska w rodzinie,
- wiek dziecka,
- stan jego zdrowia fizycznego i psychicznego,
- czas pracy z rodziną mierzony od momentu umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej.

Podejmowane w USA badania, w których analizowano relacje pomiędzy strukturą rodziny a możliwością odzyskania pełni praw rodzicielskich, doprowadziły do sprzecznych wniosków. Część badaczy (Harris, Courtney, 2003; Hayward, DePanfi-

lis, 2007) dowodzi, że dzieci wywodzące się z rodzin pełnych, w porównaniu z dziećmi z rodzin rozbitych lub takich, w których jeden z rodziców samodzielnie realizuje zadania rodzicielskie, częściej powracają z pieczy zastępczej pod opiekę rodziców. W tym kontekście, John Landsverk, Inger Davis, William Ganger, Rae Newton, Ivory Johnson (1996) wykazali, że dzieci samotnych rodziców trzykrotnie rzadziej wracają do rodzinnego domu. Jednak inni badacze (Noonan, Burke, 2005; Malm, Zielewski, 2009; Yampolskaya, Armstrong, Vargo, 2007) nie dostrzegają wyraźnego związku pomiędzy strukturą rodziny a możliwością odzyskania pełni praw rodzicielskich.

Podobny problem z niejednoznacznością wniosków ujawnia się w badaniach wpływu nadużywania substancji psychoaktywnych przez rodziców na ich możliwości odzyskania pełni praw rodzicielskich. W kilku badaniach stwierdzono nieistotny związek między uzależnieniem od substancji psychoaktywnych a możliwością powrotu dziecka z pieczy zastępczej (Connell, Katz, Saunders, Tebes, 2006; Hayward, DePanfilis, 2007; Hines, Lee, Osterling, Drabble, 2007; Cheng, 2010). Większość badaczy wskazuje jednak na dużą zależność między nadużywaniem substancji psychoaktywnych przez rodziców a możliwością przywrócenia dziecku rodziny własnej (Schaeffer, Swenson, Tuerk, Henggeler, 2013; Rosenberg, Robinson, 2004; Shaw, 2010). Choć uchwycenie przyczyn dysfunkcjonalności rodziny z reguły jest zadaniem skomplikowanym, to wielu badaczy wskazuje, że substancje psychoaktywne są jednym z tych predyktorów, które najsilniej wpływają na potrzebę odseparowania dziecka od rodziców oraz jego potencjalne możliwości powrotu z pieczy zastępczej (Basiaga, 2014b; Delfabbro, Borgas, Rogers, Jeffreys, Wilson, 2009; Delfabbro, Fernandez, McCormick, Kettler, 2013; Fernandez, Lee, 2013). Inni badacze wskazują, że podjęcie przez rodziców i zrealizowanie leczenia farmakologicznego w dużym stopniu wpływa na prawdopodobieństwo odzyskania pełni praw rodzicielskich (Green, Rockhill, Furrer, 2007; Marsh, Ryan, Choi, Testa, 2006).

Jednoznaczne wnioski przedstawiają autorzy badający zależność między sytuacją materialno-ekonomiczną rodziny a możliwością odzyskania pełni praw rodzicielskich. Problemy mieszkaniowe, trudności ekonomiczne, zasiłki społeczne stanowiące jedyny dochód rodziny wymieniane są jako czynniki, które w dużym stopniu wpływają na możliwość powrotu dziecka do rodziny (Kortenkamp, Geen, Stagner, 2004; Wells, Guo, 2006; Jones, 1998; Wulczyn, 2003; Hayward, DePanfilis, 2007; Malm, Zielewski, 2009).

Badania pokazują również, że rodziny, u których wskazano przemoc jako jedną z głównych przyczyn ograniczenia władzy rodzicielskiej, częściej odzyskują władzę rodzicielską w porównaniu z innymi zjawiskami właściwymi dla patologizacji życia rodzinnego (Akin, 2011; Esposito i in., 2014; Wells, Guo, 2004). Jednocześnie jednak Elizabeth Fernandez i Jung-Sook Lee (2011) odkryły, że dzieci z rodzin przemocowych mają o 73 procent mniej szans na reintegrację w porównaniu z dziećmi z rodzin,

w których zaniedbania rodzicielskie wynikają głównie z problemów zdrowotnych rodziców.

Inne cechy rodziny, które mają negatywny wpływ na możliwość odzyskania pełni praw do opieki nad dzieckiem, badacze z USA oraz Australii wiążą z profilami rodziców (przede wszystkim matek), które obejmują problemy emocjonalne, choroby psychiczne, niepełnosprawność intelektualną oraz niskie kompetencje rodzicielskie (Cheng, 2010; Choi, Ryan, 2007; Fernandez, Lee, 2011). Czynniki te mają szczególne znaczenie w przypadku rodziców z problemami psychicznymi w USA, co wynika z wąskiego zakresu usług medycznych realizowanych w ramach powszechnego ubezpieczenia społecznego. W tym kontekście Becci A. Akin (2011) na podstawie własnych ustaleń naukowych wskazuje, że system pieczy zastępczej musi uznać problemy związane ze zdrowiem psychicznym rodziców za istotne bariery w dążeniu do reintegracji rodziny i stworzyć otwarty dostęp do usług zdrowotnych w zakresie zdrowia psychicznego.

W badaniach obejmujących dzieci przebywające w pieczy zastępczej stwierdzono, że dzieci z poważnymi problemami w zakresie zdrowia fizycznego lub takie, u których zdiagnozowano niepełnosprawność, nieporównywalnie rzadziej wracają do rodzin własnych (Akin, 2011; Harris, Courtney, 2003; Vanderploeg i in., 2007). Badania Johna Landsverka, Inger Davis, Williama Gangera, Rae Newtona i Ivory Johnson (1996) pokazują, że dzieci, dla których charakterystyczne są zaburzenia zachowania lub problemy psychiczne, mają o 50 procent mniej szans na powrót do rodziny własnej w porównaniu z dziećmi, które nie wykazują istotnych problemów w tych zakresach.

Co może wydawać się zaskakujące, badania realizowane w USA, Kanadzie oraz Australii wyraźnie pokazują, że im dziecko miało więcej lat w momencie umieszczenia w pieczy zastępczej, tym ma większe szanse na powrót do rodziny (Akin, 2011; Esposito i in., 2014; Fernandez, Lee, 2013; Wulczyn, Chen, Courtney, 2011). Z innych badań wynika ponadto, że najniższe prawdopodobieństwo na przywrócenie rodziny własnej mają dzieci będące w wieku niemowlęcym (Leathers, Falconnier, Spielfogel, 2010; Fernandez, Lee, 2011).

Zdaniem badaczy, jednym z najważniejszych predyktorów udanego przywrócenia dziecku rodziny własnej jest czas jego pobytu w pieczy zastępczej. Długość tego okresu jest najczęściej warunkowana poziomem gotowości rodziców do podejmowania starań o poprawę swojej sytuacji życiowej oraz stopniem nawarstwienia czynników dysfunkcyjnych w rodzinie. Im więcej czynników ryzyka i im mocniej są one utrwalone, tym mocniej wydłuża się czas pobytu dziecka w pieczy i przez to zmniejsza się szansa na zjednoczenie rodziny. Różne badania pokazują, że prawdopodobieństwo powrotu dziecka do rodziny własnej wyraźnie zaczyna spadać po upływie sześciu miesięcy od momentu umieszczenia w pieczy zastępczej (Malm,

Zielewski, 2009; Wulczyn, Kogan, Harden, 2003; van Santen, 2010). W amerykańskim badaniu Fred Wulczyn (2004) podkreśla, że po upływie roku od momentu umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej, prawdopodobieństwo jego powrotu do rodziny własnej spada do 28 procent. W ciągu kolejnego roku, szansa na reintegrację wynosi około 16 procent i w miarę upływu czasu zmniejsza się. Inne badania podejmujące problem predyktorów reintegracji (Connell i in., 2006; Delfabbro, Barber, Cooper, 2003; Fernandez, Lee, 2011; McSherry, Weatherall, Larkin, Malet, Kelly, 2010) podają podobne wzorce zjednoczenia rodziny, wskazując jednocześnie, że poziom prawdopodobieństwa reintegracji rodziny w dużym stopniu zależy od jakości relacji rodzic(e)-dziecko oraz częstotliwości ich bezpośrednich kontaktów (Malm, Zielewski, 2009; Leathers i in., 2010).

Problem i cel badań

W Polsce średnio co trzecie dziecko wychowujące się w rodzinnych formach pieczy zastępczej wraca do rodziny własnej (GUS, 2019; MRiPS, 2020). W powiecie², w którym realizowane było niniejsze badanie, niespełna co piątemu dziecku udaje się przywrócić rodzinę własną³. Dane te wskazują na niską efektywność powiatowego systemu wsparcia rodziny w kryzysie. Cel aktualnego badania stanowi próba odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Jakie czynniki determinują niską efektywność systemu wsparcia rodziny?

Metoda badań i charakterystyka próby

W badaniu realizowanym w strategii jakościowej (Creswell, 2013), zastosowano jakościowe studium przypadku (Stake, 2014). Uwzględniając treść sformułowanego pytania badawczego, wykorzystano instrumentalne studium przypadku, w którym problem – bardziej niż przypadek – stanowi przedmiot głównego zainteresowania (Stake, 2014).

W powiecie objętym niniejszym badaniem, zadaniami związanymi ze wspieraniem rodziny w kryzysie, zajmują się pracownicy socjalni oraz asystenci rodziny, którzy funkcjonują w strukturze ośrodka pomocy społecznej. Z chwilą wydania decyzji o potrzebie odseparowania dziecka od rodziców i umieszczenia go w pieczy zastępczej, nałożone na rodzinę zobowiązanie do współpracy z asystentem rodziny – w du-

² Przyczyna braku zdefiniowania terenu badań zostanie przedstawiona w dalszej części opracowania.

³ Dane organizatora rodzinnej pieczy zastępczej.

żej części przypadków – zostaje uchylone. Pracę z rodziną w zakresie koordynowania jej funkcjonowania w systemie pieczy zastępczej oraz wspierania w podejmowanych przez nią działaniach naprawczych realizuje zespół pedagogów, których zatrudnia organizator rodzinnej pieczy zastępczej. Organizator powołuje również zespół do spraw oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej oraz jego rodziny, w którego skład wchodzi wszystkie podmioty wspierające rodzinę od momentu zaistnienia (zdiagnozowania) u niej sytuacji problemowej.

W badaniu udział wzięło dziewięć osób. Czworo pedagogów zatrudnionych przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, troje asystentów rodziny i dwoje pracowników socjalnych. Wszyscy uczestnicy badania posiadali przynajmniej pięcioletnie doświadczenie w pracy z rodziną dysfunkcjonalną.

Podejmując próbę zrealizowania założonego celu, zastosowano wywiad grupowy, częściowo kierowany, skoncentrowany na problemie (Rubacha, 2008). Grupy fokusowe umożliwiają poznanie subiektywnego sposobu postrzegania rzeczywistości przez kilka osób. Realizowana dyskusja ułatwia zniuansowanie i zrozumienie pytania badawczego. Ponadto, pozwala ona grupie na wyrażanie i konfrontowanie różnorodnych poglądów (Flick, 2010; Rubacha, 2008).

Wywiady fokusowe zostały przeprowadzone w dwóch grupach: czteroosobowej grupie pedagogów (badanie realizowane w siedzibie organizatora rodzinnej pieczy zastępczej) oraz pięcioosobowej grupie asystentów rodziny i pracowników socjalnych (badanie realizowane w siedzibie ośrodka pomocy społecznej).

Procedura analizy danych

Wywiady zostały zarejestrowane w wersji audio, a następnie dokonano ich transkrypcji. Po wykonaniu kodowania otwartego, dokonano wyboru tych kodów, które bezpośrednio dotyczyły badanego zjawiska. Analiza uzyskanego materiału badawczego pozwoliła na zidentyfikowanie kilku problemów, które umożliwiają podjęcie próby odpowiedzi na sformułowane pytanie badawcze. Zidentyfikowane tematy zostały następnie poddane analizie w celu ustalenia podobieństw, kontrastów i rozbieżności w wypowiedziach obu grup fokusowych. Analiza wykazała, że komentarze uczestników różniły się w zależności od sytuacji prawno-formalnej rodzin objętych wsparciem. To znaczy, że pracownicy socjalni oraz asystenci rodziny więcej uwagi poświęcali ocenie systemu wsparcia, który obejmuje rodziny od momentu zdiagnozowania zaburzeń w jej funkcjonowaniu do decyzji sądu rodzinnego o potrzebie ograniczenia jej praw rodzicielskich. Pracownicy organizatora rodzinnej pieczy zastępczej (pedagodzy) w większym stopniu skupiali się na funkcjonowaniu systemu wsparcia, w którym znajdują się rodziny od momentu umieszczenia ich dziecka (dzieci) w pie-

czy zastępczej. Niezależnie od tych – można powiedzieć – naturalnych różnic, nie wykazano istotnych rozbieżności w formułowanych przez obie grupy fokusowe spostrzeżeń, ocen oraz wniosków.

Teren badań

Prezentowane badanie jest jednym z elementów projektu badawczego, który zrealizowany został przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w ramach badań naukowych zleconych⁴. Zamawiający badanie (czyli Starostwo Powiatowe) wyraził zgodę na wykorzystanie zgromadzonego materiału badawczego do celów publikacyjnych, z zastrzeżeniem jednak, że wszelkie dane umożliwiające zidentyfikowanie terenu badania zostaną zanonimizowane. Teren badań stanowi jeden z powiatów usytuowany w południowej części województwa śląskiego. Jest to powiat ziemski, w którego skład wchodzi jedno miasto, jedna gmina miejsko-wiejska i pięć gmin wiejskich.

Wyniki

W analizie tematycznej zidentyfikowano istotne problemy, które obie grupy fokusowe uwzględniały w swoich ocenach systemu wsparcia rodziny. Trzy spośród nich zostały zdefiniowane jako te, które najsilniej wpływają na jakość jego funkcjonowania:

- zbyt późna ingerencja w funkcjonowanie rodziny i we władzę rodzicielską,
- reintegracja na siłę,
- niedostateczne wsparcie społeczne dla rodzin w kryzysie.

Zbyt późna ingerencja w funkcjonowanie rodziny

Zbyt późna ingerencja w funkcjonowanie rodziny stanowiła centralny punkt rozważań osób badanych. Zagadnienie to było wielokrotnie poruszane w refleksjach obu grup fokusowych. Pracownicy socjalni oraz asystenci uważają, że w momencie, w którym rodzina składa wniosek o wsparcie socjalne (na przykład pod postacią pomocy finansowej), to ten fakt jest już sygnałem, że rodzina nie radzi sobie z codziennym funkcjonowaniem. Najczęściej stan braku możliwości zabezpieczenia podstawowych potrzeb dzieci przez rodziców nie następuje z dnia na dzień. Z reguły takie rodziny przez dłuższy okres (czasem trwający kilka lat) żyją na granicy funkcjonalności rodzicielskiej. Ujmując istotę sprawy słowami jednej z badanych:

⁴ Umowa nr PCPR.1151.2.3.

[...] oznacza to, że w rodzinie od dłuższego czasu działo się coś niedobrego. Że alkoholu zaczęło być za dużo, później z reguły utrata pracy. W takich sytuacjach, z reguły pojawiają się zaburzenia psychiczne. Przecież my jako pracownicy socjalni widzimy, że coś u człowieka zaczyna się zmieniać: w jego zachowaniu, w sposobie definiowania rzeczywistości, reagowaniu na problemy [...] ⁵.

I właśnie w takich sytuacjach, w których zauważane są pierwsze poważne symptomy postępującej dezorganizacji życia, rodzinie powinien zostać przydzielony asystent rodziny. W praktyce jednak decyzja o zobowiązaniu rodziny do pracy z asystentem podejmowana jest zbyt późno:

[...] w rzeczywistości asystenci wchodzą w środowisko, gdzie te wszystkie problemy gotują się. To nie jest miejsce dla asystenta, bo on nie jest w stanie podjąć z nimi merytorycznej współpracy. To jest całkowite pomylenie roli asystentów.

W swoich wypowiedziach badani podnoszą również kwestię możliwości bezpośredniego wspierania rodziny przez asystenta. W polskim systemie asystent współpracuje z piętnastoma rodzinami i, jak już podkreślano „[...] w przeważającej większości przypadków, w tych rodzinach jest potężny kaliber problemów”.

Zdaniem badanych, w takich przypadkach wsparcie asystenta jest nieefektywne. Rozważając przyczyny danego stanu rzeczy, badani podkreślają niewydolność systemu wsparcia asystentury rodziny, której przyczyna wynika z jednej strony – z niedostatecznej liczby osób zatrudnionych w systemie, a z drugiej strony – z wydawanych przez sąd decyzji nakazujących kontynuowanie pracy asystenta z rodziną, pomimo braku efektów, a nawet w takich sytuacjach, w których rodzice deklarują chęć zrzeczenia się praw rodzicielskich. Te dwie warunkujące się przyczyny stanowią praprzyczynę tego, że wsparcie asystenta pojawia się tak późno.

Zbyt późna ingerencja we władzę rodzicielską

Z perspektywy pedagogów, którzy współpracę z rodziną rozpoczynają od momentu umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej, w wielu przypadkach decyzja o ingerencji we władzę rodzicielską (decyzja o ograniczeniu władzy rodzicielskiej) również następuje zbyt późno. Fakt ten wpływa na znaczące ograniczenie możliwości przywrócenia dziecku rodziny. Spośród różnych spostrzeżeń przedstawianych przez pedagogów, jedna z wypowiedzi chyba najdobitniej obrazuje analizowany problem:

⁵ Wszystkie wypowiedzi przytoczone zostały w wersji oryginalnej, nie zostały poddane korekcie.

[...] w takim kształcie systemu wsparcia rodziny jaki aktualnie obowiązuje, jeśli dziecko trafia już do pieczy zastępczej, to z reguły na pracę reintegracyjną jest już za późno. Dysfunkcjonalność, patologizacja życia rodzinnego jest już tak utrwalona, że w tej rodzinie nie ma już co robić. Bo jeśli asystent pracuje z rodziną trzy lata i on mówi, że nic się nie zmienia, nic się nie dzieje, no to musiałby się cud zdarzyć, aby odebranie rodzinie dziecka tak mocno wpłynęło na rodziców, że oni będą w stanie dokonać spektakularnych zmian w swoim życiu – tak, aby dziecko miało szansę na powrót do domu. Bo to co się tam podziało przez tyle lat, to utrwalenie patologizacji życia, nie daje szans na wypracowanie jakiś zmian. Ten problem, najczęściej alkoholowy, powoduje takie zmiany w myśleniu i działaniu, że tu nie ma już możliwości.

Badani podkreślają również, że sytuacje związane z niepodjęciem przez sąd decyzji o ograniczeniu władzy rodzicom występują często niezależnie od tego, że różne instytucje wspierające rodzinę (kurator, asystent rodziny, pracownik socjalny) wielokrotnie wnioskują o potrzebie głębszej ingerencji w jej funkcjonowanie. Ich zdaniem, praktyka orzecznicza pokazuje, że sąd w większym stopniu skupia się na prawach rodziców, a nie zawsze „[...] patrzy na to, że ważne jest zdrowie i życie dzieci”. Jedna z badanych uzupełniła powyższą wypowiedź w następujący sposób:

[...] moim zdaniem sąd powinien pojechać do takiej rodziny, zobaczyć warunki, poobserwować. Bo to co my piszemy w opiniach, to chyba nie do końca przemawia do sędziego. A jak się tam pojedzie (do miejsca zamieszkania rodziny – przyp. autora) i zobaczy coś na własne oczy, to wtedy naprawdę to działa na wyobraźnię.

Brak możliwości ingerowania w jakość rodzicielstwa na etapie prenatalnego rozwoju dziecka

Obie grupy fokusowe podniosły problem braku możliwości ingerowania w funkcjonowanie kobiet nadużywających alkoholu w okresie ciąży. W wielu sytuacjach zdarza się bowiem tak, że matki, których dzieci wychowują się w pieczy zastępczej, zachodząc w kolejne ciążę, kontynuują spożywanie alkoholu. Dla wszystkich badanych takie sytuacje są trudne i frustrujące, gdyż polskie prawo nie uwzględnia możliwości ingerowania w rodzicielstwo w okresie prenatalnego rozwoju dziecka. Jako społeczeństwo posiadamy udokumentowaną wiedzę na temat negatywnego wpływu spożywanego przez kobietę alkoholu na rozwój płodu oraz późniejszą jakość życia urodzonego dziecka. Ponadto, badani na podstawie wieloletniego doświadczenia wskazują, że w przypadku dziecka z alkoholowym zespołem płodowym (FAS), praktycznie nie

zdarza się, aby jego rodzice podejmowali starania o odzyskanie pełni praw rodzicielskich. Jeden z pracowników socjalnych tak obrazuje analizowany problem:

[...] jednej z naszych klientek sądownie zabezpieczono czwórkę dzieci – u wszystkich zdiagnozowano FAS. Po tym ta pani zaszła w kolejną ciążę, która w ogóle nie była prowadzona przez lekarza. W ciąży pani dużo piła ogromne ilości alkoholu, i my o tym wiedzieliśmy, niejednokrotnie widzieliśmy ją w stanie upojenia i nic z tym nie mogliśmy zrobić. Dziecko urodziło się z pełnoobjawowym FAS. Jest to dziecko, które już na starcie ma przegrane życie. Ale cóż, póki się nie urodziło, nie mieliśmy podstaw prawnych by próbować je jakoś zabezpieczyć przez matką.

Reintegracja na siłę

Reintegracja na siłę stanowi kolejny istotny punkt rozważań grup fokusowych. Problem ten jest ponadto silnie skorelowany z podniesionym wcześniej zagadnieniem zbyt późnej ingerencji w funkcjonowanie rodziny, gdyż jedną z przyczyn spóźnionych reakcji na rozwijające się – i co ważne – zdiagnozowane przez pracownika socjalnego problemy związane z realizacją zadań rodzicielskich, jest nadmierne koncentrowanie się na pracy z rodziną, która deklaruje chęć zrzeczenia się praw rodzicielskich. Jeden z asystentów rodziny w taki sposób obrazuje zdefiniowane zjawisko:

[...] są sytuacje w których rodzice jasno deklarują, że nie chcą odzyskać dzieci, że nie potrafią poprawić swojej sytuacji. A sąd nakazuje nam kontynuowanie pracy z rodziną. Moim zdaniem jest to marnotrawienie sił i środków na pracę z rodziną, która chce się zrzec praw do opieki. Te siły i środki można przeznaczyć na objęcie pracą rodziny, która jest w stanie zagrożenia i którą można jeszcze uratować.

Z treści dyskusji w grupie pracowników socjalnych i asystentów rodziny wyłania się obraz ukazujący sytuacje, w których rodzice w trybie formalnym deklarują zrzeczenie się praw do dzieci, od dłuższego czasu nie utrzymują kontaktu z dziećmi, a mimo to sąd podtrzymuje decyzję o potrzebie kontynuowania pracy socjalnej oraz asystenckiej z rodziną. Z punktu widzenia funkcjonalności systemu, takie sytuacje dla badanych są niezrozumiałe. Stanowią one również podłoże do tworzenia się relacji konfliktowych z rodzinami objętymi wsparciem. Jeden z pracowników socjalnych wyjaśnia:

[...] rodzice często deklarują „nie mam warunków by odzyskać dzieci, nie mogę, nie potrafię się nimi zająć, zrzekłem się ich, a wy mnie ciągle nachodzi-

cie. Dlaczego mam z wami współpracować, skoro ja tych dzieci nie chcę”. I to wszystko stoi w martwym punkcie. Co pół roku musimy przedstawić w sądzie sprawozdanie ze współpracy z rodziną. Staramy się takich rodzin nie drażnić, nie nachodzić ich co chwilę, no ale przynajmniej raz na jakiś czas musimy mieć z nimi kontakt, bo w raporcie coś musimy napisać.

Badani wskazują również, że takie sytuacje są dla nich trudne emocjonalnie:

[...] uważam, że takie działanie z naszej strony jest obłudne, bo musimy robić coś wbrew sobie, bo doskonale wiemy, że nic z tego nie będzie, wiemy, że matka złożyła dokumenty zrzeczenia, że ma koszmarny problem z alkoholem. I w takiej sytuacji ja jestem zobowiązana, by chodzić do takiej matki i pytać: Czy pani przypadkiem nie zmieniła zdania? [...] W takich sytuacjach piszemy wniosek o zakończenie współpracy i rozważanie możliwości pozbawienia praw rodzicielskich. Sąd jednak z reguły odrzuca nasze wnioski. Jak długo mamy tę rodzinę – nie wiem, jak to nazwać – męczyć, motywować, wspierać?

Badani postulują, że należy respektować podjęte przez rodziców decyzje o zrzeczeniu się praw rodzicielskich, bez podejmowania prób wpływania na nie. Wymuszanie na rodzicach kontynuacji pracy reintegracyjnej prowadzi do jednostronnego uprzedmiotawiania relacji rodzina-instytucje wspierające. Skutkuje również niepotrzebnym – zdaniem badanych – przedłużaniem pobytu dziecka/dzieci w pieczy zastępczej, „[...] przez co dzieci, z każdym rokiem, tracą szansę na udaną adopcję”.

Niedostateczne wsparcie społeczne dla rodzin w kryzysie

Obie grupy fokusowe podniosły problem wsparcia społecznego dla rodzin znajdujących się w kryzysie. Zagadnienie to było rozpatrywane w dwóch zakresach: wsparcie przed formalną ingerencją w funkcjonowanie rodziny oraz wsparcie po ograniczeniu władzy rodzicielskiej.

Pracownicy socjalni oraz asystenci rodziny wskazali, że przyczyn niskiej efektywności systemu wsparcia należy szukać w tym okresie funkcjonowania rodziny, w którym pojawiają się czynniki ryzyka, ale które nie zostały jeszcze formalnie zdiagnozowane lub/ oraz rodzina nie wystąpiła do instytucji pomocowych z wnioskiem o wsparcie. Zdaniem badanych, takie sytuacje najczęściej odnotowywane są w mniejszych miejscowościach, w których: z jednej strony – „wszyscy o wszystkich wszystkim wiedzą”, a z drugiej zaś – „panuje swoista zmowa milczenia”. Dyskutanci uważają, że otoczenie społeczne najczęściej posiada wiedzę na temat występujących w rodzinie różnych trudnych sytuacji, które zagrażają jej prawidłowemu funkcjonowaniu, jednak z uwagi na uwarunkowania społeczne i kulturowe, poprzestaje ono jedynie na

komentowaniu obserwowanych sytuacji. W tym kontekście bardziej istotne wydają się spostrzeżenia dyskutantów, które odnoszą się do funkcjonowania otoczenia instytucjonalnego, ze szczególnym wskazaniem placówek przedszkolnych i szkolnych. W opinii badanych, placówki te nie reagują we właściwy sposób na obserwowane u swoich wychowanków efekty niewłaściwego poziomu zaspokajania potrzeb opiekuńczo-wychowawczych. Jeden z asystentów rodziny takimi słowami podsumował omawiane zagadnienie:

[...] tak naprawdę, to wszyscy doskonale wiedzą, co się dzieje w danym domu, jak są dzieci traktowane, jak wyglądają – w sensie – jak są zaniedbane. Szkoła również o wszystkim wie, bo jak na przykład, możliwe jest to, że dziecko chodzi do klasy czwartej i nie potrafi czytać? Nauczyciele tego nie widzą? Nie interesuje ich to? [...] Praktyka pokazuje, że jeśli do rodziny odpowiednio wcześniej wchodzi pracownik socjalny i asystent, to najczęściej udaje się coś wypracować. Jeśli zaś wchodzimy do rodziny, w której problem trwa już kilka, czasem kilkanaście lat, to w takiej rodzinie nie ma chęci do zmiany. Ten określony sposób życia jest już tak mocno utrwalony, że na wypracowanie zmian najczęściej jest już za późno.

Pedagodzy podkreślają natomiast problem braku wsparcia społecznego dla rodziców, którzy podejmują próbę odzyskania praw rodzicielskich. W tym kontekście, na plan pierwszy rozważań wysunął się problem leczenia alkoholowego, a konkretnie wytrwania w trzeźwości po odbytym leczeniu alkoholowym. Badani zauważają, że w przypadku rodzin, w których jedną z głównych przyczyn niepowodzeń rodzicielskich był alkohol, problem jego nadużywania dotyczy nie tylko rodziców, którym ograniczono władzę rodzicielską, lecz również ich otoczenia społecznego:

[...] owszem, przebycie ośmiotygodniowej terapii zamkniętej, to duży sukces rodzica. Ale, tak naprawdę to dopiero początek drogi życia w trzeźwości [...] Ci ludzie nie mają wsparcia w najbliższym środowisku. Poza tym, z reguły żyją oni w zamkniętym kręgu, w którym, poza najbliższą rodziną, określone zjawiska – na przykład problem alkoholowy – dotyczą większości otoczenia. A trudno wytrwać w trzeźwości, żyjąc w środowisku, w którym wszyscy piją.

Dyskusja wyników i wnioski

Badanie to miało na celu podjęcie próby zdefiniowania czynników wpływających na efektywność systemu wsparcia rodziny. Połączenie perspektywy asystentów rodziny, pracowników socjalnych oraz pedagogów funkcjonujących w strukturze organizatora rodzinnej pieczy zastępczej miało na celu uzyskanie szerokiej perspektywy czasowej

pracy socjalnej z rodziną, to znaczy: od pierwszych form wsparcia oferowanego przez pracownika socjalnego, przez pracę asystenta rodziny, po – w przypadku niepowodzenia pracy socjalnej – wsparcie udzielane rodzinie przez system pieczy zastępczej w procesie odzyskiwania funkcjonalności umożliwiającej powrót dziecka do domu.

Analiza dyskusji w grupach fokusowych pokazuje, że polski system opiekuńczy ukierunkowany jest głównie na wspieranie rodziny, również w takich przypadkach, w których dobro dziecka w sposób wyraźny jest zagrożone i sytuacja taka wymaga głębszej ingerencji w funkcjonowanie rodziny. Choć badania realizowane przez E. Brunnberg i N. Pećnik (2007) Norę Gold, Ramiego Benbenishty, Rujlę Osmo (2001) Katrin Križ i Marit Skivenes (2013) pokazują, że w systemy funkcjonujące w Izraelu, Szwecji i Wielkiej Brytanii również ukierunkowane są głównie na wspieranie rodziny, to nie ujawniają one jednak tego, w jakim stopniu koncentrowanie się na wspieraniu rodziny wpływa na zachowanie jej funkcjonalności. Aktualne badanie pokazuje, że skupianie się głównie na wspieraniu rodziny – pomimo braku widocznych efektów pracy socjalnej – prowadzi często do sytuacji, w której moment podjęcia decyzji o zabezpieczeniu dobra dziecka i odseparowaniu go od rodziny następuje zbyt późno. Brak efektów pracy socjalnej z rodziną wpływa natomiast na utrwalanie się w niej zjawisk dysfunkcyjnych. To zaś w znaczącym stopniu obniża możliwość skutecznej pracy reintegracyjnej. Te ustalenia potwierdzają dowody przedstawione przez Cindy M. Schaeffer, Cynthia Cupit Swenson, Elenę Hontorię Tuerk, Scotta W. Henggelera (2013), Stevena A. Rosenberga i Cordelię C. Robinson (2004) oraz Terrego V. Shawa (2010), z których wynika, że jednym z ważniejszych predyktorów skutecznej pracy z rodziną są skutki długotrwałego nadużywania substancji psychoaktywnych, lub/ oraz pogłębiające się problemy emocjonalne rodziców (Fernandez i Lee, 2011). Utrwalanie się zjawisk niekorzystnych w rodzinie koreluje również z długością pobytu dziecka w pieczy zastępczej. Badania Karin E. Malm i Erica H. Zielewski (2009), Freda Wulczyna, Josepha Kogana, Harden B. Jones (2003) i Erica van Santena (2010) pokazują, że im więcej czynników ryzyka i im mocniej są one utrwalone, tym czas pobytu dziecka w pieczy wydłuża się i przez to zmniejsza się szansa na zjednoczenie rodziny. Zgodnie z wiedzą autora niniejszego artykułu, nie przeprowadzono jednak dotąd badań, które uwzględniłyby zależność pomiędzy momentem, w którym podjęta została decyzja o odseparowaniu dziecka od rodziców a skutecznością realizowanego procesu reintegracji. Na podstawie analizy wypowiedzi uczestników aktualnego badania, można wnioskować, że wcześniejsza ingerencja we władzę rodzicielską zmniejsza ryzyko pogłębiania się i utrwalania zjawisk dysfunkcyjnych, zwiększając jednocześnie szanse na powrót dziecka do rodziny.

Wyniki zaprezentowanego badania pozwalają na wskazanie, że na niską efektywność powiatowego systemu wsparcia rodziny wpływają przede wszystkim zbyt późno podejmowane decyzje o potrzebie objęcia rodziny wsparciem systemu opie-

kuńczego. Zjawisko to dostrzegalne jest na każdym etapie rozwoju niekorzystnych zjawisk w rodzinie. W wielu sytuacjach zawodzi najbliższe otoczenie społeczne i instytucjonalne (sąsiedzi, przedszkole, szkoła), które w codziennych relacjach z rodziną ma możliwość dostrzegania pojawiających się zaburzeń funkcjonalności rodziny. Spóźnione interwencje mają miejsce również w przypadku rodzin, które formalnie znajdują się pod opieką systemu wsparcia. Niedostatecznie szybko podejmowane są decyzje o wsparciu asystenta rodziny oraz o potrzebie odseparowania dziecka od rodziny. Sytuacje takie wpływają na utrwalanie się niekorzystnych zjawisk w rodzinie, co w istotnym stopniu ogranicza możliwość skutecznej pracy reintegracyjnej.

Bibliografia

- Akin, B. A. (2011). Predictors of foster care exits to permanency: A competing risks analysis of reunification, guardianship, and adoption [Predyktory wyjścia z opieki zastępczej do trwałości: Analiza konkurencyjnego ryzyka ponownego połączenia opieki i adopcji]. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 999-1011. DOI:10.1016/j.childyouth.2011.01.008.
- Arad-Davidzon, B., Benbenishty, R. (2008). The role of workers' attitudes and parent and child wishes in child protection workers' assessments and recommendation regarding removal and reunification [Rola postaw pracowników oraz życzeń rodziców i dzieci w ocenach i zaleceniach pracowników ochrony dzieci dotyczących usunięcia i ponownego połączenia]. *Children and Youth Services Review*, 30(1), 107-121. DOI: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2007.07.003.
- Barth, R. P., Weigensberg, E. C., Fisher, P. A., Fetrow, B., Green, R. L. (2008). Reentry of elementary aged children following reunification from foster care [Powrót dzieci w wieku podstawowym po ponownym połączeniu z pieczy zastępczej]. *Children and Youth Services Review*, 30(4), 353-364. DOI: 10.1016/j.childyouth.2007.10.002.
- Basiaga, J. (2014a). Problematyka sieroctwa w publikacjach medialnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 11-20.
- Basiaga, J. (2014b). *Zawodowa miłość. O opiece nad dziećmi w pogotowiach rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Basiaga, J. P., Róg, A., Zięba-Kołodziej, B. (2018). Professional foster families in the reunification process - Polish experience [Zawodowe rodziny zastępcze w procesie reintegracji - polskie doświadczenia]. *Child and Family Social Work*, 23(4), 649-656. DOI: 10.1111/CFS.12460.
- Benbenishty, R., Davidson-Arad, B., López, M., Devaney, J., Spratt, T., Koopmans, C., Knorth, E. J., Witteman, C. L. M., Del Valle, J. F., Hayes, D. (2015). Decision making in child protection: An international comparative study on maltreatment substantiation, risk assessment and interventions recommendations, and the role of professionals' child welfare attitudes [Podejmowanie decyzji w zakresie ochrony dzieci: Międzynarodowe badanie porównawcze dotyczące uzasadnienia złego traktowania, oceny ryzyka i zaleceń dotyczących interwencji oraz roli postaw profesjonalistów związanych z dobrostanem dzieci]. *Child Abuse and Neglect*, 49, 63-75. DOI: 10.1016/J.CHIABU.2015.03.015.
- Brunnberg, E., Pećnik, N. (2007). Assessment processes in social work with children at risk in Sweden and Croatia [Procesy oceny w pracy socjalnej z dziećmi zagrożonymi w Szwecji i Chorwacji]. *International Journal of Social Welfare*, 16(3), 231-241. DOI: 10.1111/j.1468-2397.2006.00456.x.
- Cheng, T. C. (2010). Factors associated with reunification: A longitudinal analysis of long-term foster care [Czynniki związane z ponownym zjednoczeniem: analiza podłużna długoterminowej

- opieki zastępczej]. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1311-1316. DOI: 10.1016/j.chldyouth.2010.04.023.
- Choi, S., Ryan, J. P. (2007). Co-occurring problems for substance abusing mothers in child welfare: Matching services to improve family reunification [Współwystępujące problemy matek nadużywających substancji w opiece nad dziećmi: Dopasowywanie usług w celu poprawy łączenia rodzin]. *Children and Youth Services Review*, 29(11), 1395-1410. DOI: 10.1016/j.chldyouth.2007.05.013.
- Connell, C. M., Katz, K. H., Saunders, L., Tebes, J. K. (2006). Leaving foster care-the influence of child and case characteristics on foster care exit rates [Wychodzenie z pieczy zastępczej – wpływ charakterystyki dziecka i przypadku na wskaźniki wychodzenia z pieczy zastępczej]. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 780-798. DOI: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2005.08.007.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Badania jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Delfabbro, P., Barber, J., Cooper, L. (2003). Predictors of short-term reunification in South Australia substitute care [Predyktory krótkoterminowego łączenia rodzin w pieczy zastępczej w Australii Południowej]. *Child Welfare*, 82(1), 27-51.
- Delfabbro, P., Borgas, M., Rogers, N., Jeffreys, H., Wilson, R. (2009). The social and family backgrounds of infants in South Australian out-of-home care 2000-2005: Predictors of subsequent abuse notifications [Tło społeczne i rodzinne niemowląt w południowoaustralijskiej opiece pozadomowej 2000-2005: Predyktory późniejszych powiadomień o nadużyciach]. *Children and Youth Services Review*, 31(2), 219-226. DOI: 10.1016/j.chldyouth.2008.07.023.
- Delfabbro, P., Fernandez, E., McCormick, J., Kettler, L. (2013). Reunification in a complete entry cohort: A longitudinal study of children entering out-of-home care in Tasmania, Australia [Łączenie rodzin w pełnej kohorcie wstępującej: Badanie podłużne dzieci wchodzących do opieki pozadomowej w Tasmanii i Australii]. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1592-1600. DOI:10.1016/j.chldyouth.2013.06.012.
- Esposito, T., Trocmé, N., Chabot, M., Collin-Vézina, D., Shlonsky, A., Sinha, V. (2014). Family reunification for placed children in Québec, Canada: A longitudinal study [Łączenie rodzin w przypadku umieszczonych dzieci w Québecu, Kanada: Badanie podłużne]. *Children and Youth Services Review*, 44, 278-287. DOI:10.1016/j.chldyouth.2014.06.024.
- Farmer, E., Wijedasa, D. (2013). The reunification of looked after children with their parents: What contributes to return stability? [Ponowne łączenie dzieci objętych opieką z rodzicami: Co przyczynia się do stabilności powrotu?]. *British Journal of Social Work*, 43(8), 1611-1629. DOI:10.1093/BJSW/BCS066.
- Fernandez, E., Lee, J. S. (2013). Accomplishing family reunification for children in care: An Australian study [Osiągnięcie łączenia rodzin dla dzieci objętych opieką: Australijskie badanie]. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1374-1384. DOI: chldyouth.2013.05.006.
- Fernandez, E., Lee, J. S. (2011). Returning children in care to their families: Factors associated with the speed of reunification [Powrót dzieci przebywających w placówkach opiekuńczych do ich rodzin: Czynniki związane z szybkością ponownego łączenia rodzin]. *Child Indicators Research*, 4(4), 547-555. DOI:10.1007/s12187-011-9121-7.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gold, N., Benbenishty, R., Osmo, R. (2001). A comparative study of risk assessments and recommended interventions in Canada and Israel [Studium porównawcze ocen ryzyka i zalecanych interwencji w Kanadzie i Izraelu]. *Child Abuse and Neglect*, 25(5), 607-622. DOI:10.1016/S0145-2134(01)00228-9
- Green, B. L., Rockhill, A., Furrer, C. (2007). Does substance abuse treatment make a difference for child welfare case outcomes? A statewide longitudinal analysis [Czy leczenie uzależnienia

- od substancji ma wpływ na wyniki spraw dotyczących opieki nad dziećmi? Statystyczna analiza podłużna]. *Children and Youth Services Review*, 29(4), 460-473. DOI: 10.1016/j.childyouth.2006.08.006.
- GUS (2020). Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2019 roku. Główny Urząd Statystyczny.
- Harris, M. S., Courtney, M. E. (2003b). The interaction of race, ethnicity, and family structure with respect to the timing of family reunification [Interakcja rasy, pochodzenia etnicznego i struktury rodziny w odniesieniu do czasu łączenia rodzin]. *Children and Youth Services Review*, 25(5-6), 409-429. DOI:10.1016/S0190-7409(03)00029-X.
- Hayward, R. A., DePanfilis, D. (2007). Foster children with an incarcerated parent: Predictors of reunification [Dzieci zastępcze z uwięzionym rodzicem: Predyktory ponownego połączenia]. *Children and Youth Services Review*, 29(10), 1320-1334. DOI: 10.1016/j.childyouth.2007.05.005.
- Hines, A. M., Lee, P. A., Osterling, K. L., Drabble, L. (2007). Factors predicting family reunification for African American, Latino, asian and white families in the child welfare system [Czynniki przewidujące łączenie rodzin dla rodzin afroamerykańskich, latynoskich, azjatyckich i białych w systemie opieki nad dziećmi]. *Journal of Child and Family Studies*, 16(2), 275-289. DOI: 10.1007/S10826-006-9085-2.
- Jones, L. (1998). The social and family correlates of successful reunification of children in foster care [Społeczne i rodzinne korelaty udanej reunifikacji dzieci w pieczy zastępczej]. *Children and Youth Services Review*, 20(4), 305-323. DOI: 10.1016/S0190-7409(98)00009-7.
- Kaczmarek, M. (2012). Szanse i bariery realizacji ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 3-14.
- Karski, R. L. (1999). Key decisions in child protective services: Report investigation and court referral [Kluczowe decyzje w służbie ochrony dziecka: Badanie sprawozdania i skierowanie do sądu]. *Children and Youth Services Review*, 21(8), 643-656. DOI: 10.1016/S0190-7409(99)00044-4.
- Kortenkamp, K., Geen, R., Stagner, M. (2004). The role of welfare and work in predicting foster care reunification rates for children of welfare recipients [Rola pomocy społecznej i pracy w przewidywaniu wskaźników łączenia rodzin zastępczych dla dzieci beneficjentów pomocy społecznej]. *Children and Youth Services Review*, 26(6), 577-590. DOI: 10.1016/j.childyouth.2004.02.012.
- Križ, K., Skivenes, M. (2013). Systemic differences in views on risk: A comparative case vignette study of risk assessment in England, Norway and the United States (California) [Systemowe różnice w poglądach na ryzyko: Porównawcze studium winiety przypadku dotyczące oceny ryzyka w Anglii, Norwegii i Stanach Zjednoczonych (Kalifornia)]. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1862-1870. DOI: 10.1016/j.childyouth.2013.09.001.
- Landsverk, J., Davis, I., Ganger, W., Newton, R., Johnson, I. (1996). Impact of child psychological functioning on reunification from out-of-home placement [Wpływ funkcjonowania psychologicznego dziecka na łączenie rodzin po umieszczeniu w domu dziecka]. *Children and Youth Services Review*, 18(4/5), 447-462. DOI: 10.1016/0190-7409(96)00014-X..
- Leathers, S. J., Falconnier, L., Spielfogel, J. E. (2010a). Predicting family reunification, adoption, and subsidized guardianship among adolescents in foster care [Przewidywanie łączenia rodzin, adopcji i subsydiowanej opieki wśród nastolatków w pieczy zastępczej]. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 422-431. DOI: 10.1111/J.1939-0025.2010.01045.X.
- López, M., Fluke, J. D., Benbenishty, R., Knorth, E. J. (2015). Commentary on decision-making and judgments in child maltreatment prevention and response: An overview [Komentarz na temat podejmowania decyzji i osądów w zapobieganiu i reagowaniu na krzywdzenie dzieci: Przegląd]. *Child Abuse and Neglect*, 49, 1-11. DOI: 10.1016/j.chiabu.2015.08.013.
- Luberadzka-Gruca, J. (2011). Wspieranie rodziny i piecza zastępcza w świetle nowej ustawy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 11-19.

- Malm, K. E., Zielewski, E. H. (2009a). Nonresident father support and reunification outcomes for children in foster care [Wsparcie ojca nierezydenta i wyniki ponownego połączenia dzieci w pieczy zastępczej]. *Children and Youth Services Review*, 31(9), 1010-1018. DOI: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2009.04.016.
- Marsh, J. C., Ryan, J. P., Choi, S., Testa, M. F. (2006). Integrated services for families with multiple problems: Obstacles to family reunification [Zintegrowane usługi dla rodzin z wieloma problemami: Przeszkody w łączeniu rodzin]. *Children and Youth Services Review*, 28(9), 1074-1087. DOI: 10.1016/J.CHILDYOUTH.2005.10.012.
- McSherry, D., Weatherall, K., Larkin, E., Malet, M. F., Kelly, G. (2010). Who goes where? Young children's pathways through care in Northern Ireland [Kto gdzie idzie? Ścieżki rozwoju małych dzieci w Irlandii Północnej]. *Adoption and Fostering*, 34, 123-137. DOI: 10.1177/030857591003400205.
- MRiPS (2021). Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2020 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.
- Munro, E. (2019). Decision-making under uncertainty in child protection: Creating a just and learning culture [Podejmowanie decyzji w warunkach niepewności w ochronie dzieci: Tworzenie kultury sprawiedliwej i uczącej się]. *Child and Family Social Work*, 24(1), 123-130. DOI: 10.1111/CFS.12589.
- Noonan, K., Burke, K. (2005). Termination of parental rights: Which foster care children are affected? [Wypowiedzenie praw rodzicielskich: Których dzieci z pieczy zastępczej to dotyczy?]. *Social Science Journal*, 42(2), 241-256. DOI: 10.1016/J.SOSCIJ.2005.03.012.
- Osmo, R., Benbenishty, R. (2004). Children at risk: Rationales for risk assessments and interventions [Dzieci zagrożone: Przesłanki do oceny ryzyka i interwencji]. *Children and Youth Services Review*, 26(12), 1155-1173. DOI: 10.1016/j.childyouth.2004.05.006.
- Rosenberg, S. A., Robinson, C. C. (2004). Out-of-home placement for young children with developmental and medical conditions [Umieszczenie poza domem małych dzieci z zaburzeniami rozwojowymi i medycznymi]. *Children and Youth Services Review*, 26(8), 711-723. DOI: 10.1016/j.childyouth.2004.02.016.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schaeffer, C. M., Swenson, C. C., Tuerk, E. H., Henggeler, S. W. (2013). Comprehensive treatment for co-occurring child maltreatment and parental substance abuse: Outcomes from a 24-month pilot study of the MST-Building Stronger Families program [Kompleksowe leczenie współwystępowania przemocy wobec dzieci i nadużywania substancji przez rodziców: Wyniki 24-miesięcznego badania pilotażowego programu MST-Building Stronger Families]. *Child Abuse and Neglect*, 37(8), 596-607. DOI: 10.1016/J.CHIABU.2013.04.004.
- Shaw, T. V. (2006). Reentry into the foster care system after reunification [Powrót do systemu opieki zastępczej po połączeniu z rodziną]. *Children and Youth Services Review*, 28(11), 1375-1390. DOI: 10.1016/j.childyouth.2006.02.006.
- Shaw, T. V. (2010). Reunification from foster care: Informing measures over time [Ponowne łączenie rodzin z pieczy zastępczej: Informowanie o środkach w czasie]. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 475-481. DOI: 10.1016/j.childyouth.2009.09.013.
- Stake, R. S. (2014). *Jakościowe studium przypadku*. W N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. (s. 623-654). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ubbesen, M. B., Petersen, L., Mortensen, P. B., Kristensen, O. S. (2012). Out of care and into care again: A Danish register-based study of children placed in out-of-home care before their third birthday [Poza opieką i ponownie pod opieką: Duńskie badanie oparte na rejestrze dzieci umieszczonych w opiece pozadomowej przed trzecimi urodzinami]. *Children and Youth Services Review*, 34(11), 2147-2155. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.07.014.

- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887.
- van Santen, E. (2010). Predictors of exit type and length of stay in non-kinship family foster care - The German experience [Predyktory typu wyjścia i długości pobytu w rodzinnej pieczy zastępczej niespokrewnionej - Doświadczenia niemieckie]. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1211-1222. DOI: 10.1016/j.childyouth.2010.04.001.
- Vanderploeg, J. J., Connell, C. M., Caron, C., Saunders, L., Katz, K. H., Tebes, J. K. (2007). The impact of parental alcohol or drug removals on foster care placement experiences: A matched comparison group study [Wpływ usunięcia rodziców z domu pod wpływem alkoholu lub narkotyków na doświadczenia związane z umieszczeniem w pieczy zastępczej: Badanie z dopasowaną grupą porównawczą]. *Child Maltreatment*, 12(2), 125-136. DOI: 10.1177/1077559507299292.
- Wells, K., Guo, S. (2004). Reunification of foster children before and after welfare reform [Łączenie dzieci z rodzin zastępczych przed i po reformie opieki społecznej]. *Social Service Review*, 78(1), 74-95. DOI: 10.1086/380766.
- Wells, K., Guo, S. (2006). Welfare reform and child welfare outcomes: A multiple-cohort study [Reforma opieki społecznej a wyniki opieki nad dziećmi: Badanie z udziałem wielu kohort]. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 941-960. DOI: 10.1016/j.childyouth.2005.10.009.
- Wulczyn, F. (2003). Closing the gap: Are changing exit patterns reducing the time African American children spend in foster care relative to caucasian children? [Zamykanie luki: Czy zmieniające się wzorce wyjścia zmniejszają czas, jaki afroamerykańskie dzieci spędzają w pieczy zastępczej w stosunku do dzieci rasy kaukaskiej?] *Children and Youth Services Review*, 25(5-6), 431-462. DOI: 10.1016/S0190-7409(03)00030-6.
- Wulczyn, F. (2004). Family reunification [Łączenie rodzin]. *Future of Children*, 14(1), 95-113. DOI: 10.2307/1602756.
- Wulczyn, F., Chen, L., Courtney, M. (2011). Family reunification in a social structural context [Łączenie rodzin w społecznym kontekście strukturalnym]. *Children and Youth Services Review*, 33(3), 424-430. DOI: 10.1016/j.childyouth.2010.06.021.
- Wulczyn, F., Kogan, J., Harden, B. J. (2003). Placement stability and movement trajectories [Stabilność umieszczenia i trajektorie ruchu]. *Social Service Review*, 77(2), 212-236. DOI: 10.1086/373906.
- Yampolskaya, S., Armstrong, M. I., Vargo, A. C. (2007). Factors associated with exiting and reentry into out-of-home care under Community-Based Care in Florida [Czynniki związane z wyjściem i powrotem do opieki pozadomowej w ramach Community-Based Care na Florydzie]. *Children and Youth Services Review*, 29(10), 1352-1367. DOI: 10.1016/j.childyouth.2007.05.010.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 11.11.2022 r. – przyjęty: 12.12.2022 r.

Barbara GRABOWSKA *

Monika BUKOWSKA **

Luba ŚLÓSZARZ ***

Wiedza kobiet na temat korzyści z karmienia piersią

Women's knowledge about the benefits of breastfeeding

Abstrakt

Wstęp. Karmienie mlekiem matki to najzdrowszy sposób żywienia noworodków i niemowląt. Skład mleka kobiecego jest optymalnie dopasowany do potrzeb małych dzieci, dlatego zapewnia im najlepszą ochronę. Daje również wiele korzyści zdrowotnych zarówno dla dziecka, jak i matki. Ważnym aspektem jest to, aby kobiety miały świadomość, że nawet krótkotrwałe karmienie naturalne przynosi wiele korzyści zdrowotnych dla dziecka i matki.

Cel pracy. Celem badań była ocena wiedzy kobiet na temat korzyści z karmienia piersią oraz identyfikacja źródeł tej wiedzy.

* **e-mail:** barbara.grabowska@umw.edu.pl

Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Katedra Zdrowia Populacyjnego, Zakład Zdrowia Publicznego, Bujwida 44, 50-372 Wrocław, Polska

Wrocław Medical University, Department of Population Health, Department of Public Health, Bujwida 44, 50-372 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0001-7466-1280

** **e-mail:** monika.bukowska@student.umw.edu.pl

Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartła 5, 51-618 Wrocław, Polska

Wrocław Medical University, Bartła 5, 51-618 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0003-1907-9882

*** **e-mail:** luba.slosarz@umw.edu.pl

Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Zakład Humanistycznych Nauk o Zdrowiu, Bartła 5, 51-618 Wrocław, Polska

Wrocław Medical University, Department of Humanistic Health Sciences, Bartła 5, 51-618 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-0507-6595

Materiał i metoda. Przebadano 681 respondentek. Do przeprowadzania badania posłużył kwestionariusz ankiety własnego autorstwa.

Wyniki. Respondentki charakteryzowały się przeciętnym poziomem wiedzy na temat korzyści z karmienia piersią ($PW=0,66$). Najwyższą średnią poziomu wiedzy odnotowano w aspektach: wpływu karmienia piersią na obkurczanie się macicy po porodzie ($PW=0,94$), prawidłową kolonizację jelit odpowiednią florą bakteryjną u noworodka ($PW=0,93$), tworzenie się więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem ($PW=0,92$). Największa liczba ankietowanych czerpie swoją wiedzę ze stron internetowych (84,1%). Zdecydowanie mniej popularne są bardziej profesjonalne źródła wiedzy takie jak: książki/czasopisma naukowe (57,1%) czy bezpośredni kontakt z personelem medycznym (50,7%). Ze specjalistycznych form wsparcia takich jak szkoła rodzenia korzysta mniej niż połowa osób badanych, a z poradni laktacyjnych – tylko 28,2%.

Wnioski:

- Kobiety mają przeciętną wiedzę na temat korzyści płynących z karmienia piersią.
- Kobiety mają największą wiedzę na temat karmienia piersią w zakresie wpływu na skurcze macicy po porodzie, wpływu na prawidłowe zasiedlenie jelit odpowiednią florą bakteryjną u noworodka oraz wpływu na tworzenie się więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem.
- Czynniki socjodemograficzne nie różnicują badanych pod względem poziomu wiedzy na temat karmienia piersią.
- Najczęstszymi źródłami wiedzy na temat karmienia piersią są strony internetowe i media społecznościowe

Słowa kluczowe: karmienie piersią, laktacja, świadomość kobiet rodzących, poziom wiedzy.

Abstract

Introduction. Breastfeeding is the healthiest way to feed newborns and infants. The composition of breast milk is optimally matched to the needs of young children; it therefore ensures the best protection and provides many health benefits for the baby and mother. It is important for women to be aware that even a short period of natural breastfeeding has many health benefits for both the baby and the mother.

Aim. The purpose of the study was to assess the level of knowledge of women about the benefits of breastfeeding and to identify the sources of that knowledge.

Material and method. 681 female respondents were included in the study. The study was conducted with the use of a questionnaire designed by the author of the research.

Results. The respondents had an average level of knowledge of the benefits of breastfeeding ($PW=0.66$). The highest average level of knowledge was recorded in the following aspects: the effect of breastfeeding on: the shrinking of the uterus after delivery ($PW=0.94$); adequate bacterial colonization in the intestines of the newborn ($PW=0.93$); establishment of an emotional bond between the mother and baby ($PW=0.92$). The largest number of the respondents derived their knowledge about the benefits of breastfeeding from websites (84.1%). More professional sources of knowledge, such as scientific books/journals (57.1%) or direct contact with medical personnel (50.7%), turned out to be much less popular. Less than half of the respondents used specialized forms of support, e.g., birth schools, and only 28.2% used lactation clinics.

Conclusions.

- Women have average knowledge of the benefits of breastfeeding.
- Women have the greatest knowledge of breastfeeding in terms of its effect on the contraction of the uterus after birth, its impact on the proper colonization of the intestines

with the appropriate bacterial flora in the newborn, and its influence on the formation of an emotional bond between a mother and her child.

- Sociogeographic factors do not differentiate the subjects in terms of their level of knowledge about breastfeeding.
- The most common sources of knowledge regarding breastfeeding are websites and social media.

Keywords: breastfeeding, lactation, awareness of women giving birth, level of knowledge.

Wstęp

Karmienie mlekiem matki to najzdrowszy sposób żywienia noworodków i niemowląt. Skład mleka kobiecego jest optymalnie dopasowany do potrzeb małych dzieci, dlatego zapewnia im najlepszą ochronę. Daje także wiele korzyści zdrowotnych zarówno dla dziecka, jak i dla matki. Dzięki naturalnemu karmieniu dziecka wzmacniamy jego układ odpornościowy i wspomagamy rozwój naturalnej flory jelitowej. Karmienie mlekiem matki zmniejsza ryzyko zachorowania na niektóre choroby, m.in. choroby układu oddechowego, cukrzycę, otyłość (Agrawal, 2006) oraz może mieć wpływ na wyższy iloraz inteligencji w dorosłym życiu (Victora i in., 2015).

Dla matek karmienie piersią również daje wiele korzyści zdrowotnych takich jak obniżenie ryzyka zachorowania na nowotwór piersi i jajnika (Mohrbacher, Kendall-Tackett, 2018) oraz na osteoporozę. Ponadto wzmacnia więź między matką a dzieckiem (Szulc, 2018), utrzymuje prawidłowy poziom cholesterolu, wspomaga powrót do wagi sprzed ciąży (Karpnienia, 2021).

Światowa Organizacja Zdrowia (*World Health Organization* [WHO]) zaleca rozpoczęcie karmienia piersią w ciągu pierwszej godziny po porodzie i rekomenduje wyłączne karmienie piersią przez pierwsze sześć miesięcy życia dziecka. Po szóstym miesiącu dieta niemowlęcia powinna być powoli rozszerzana i wzbogacana o inną żywność, nazywaną uzupełniającą (WHO, UNICEF, 2017). Światowa Organizacja Zdrowia zaleca kontynuację karmienia piersią do ukończenia przez dziecko dwudziestu czterech miesięcy lub dłużej. Rekomenduje także karmienie na żądanie, czyli zawsze, gdy dziecko zgłosi zapotrzebowanie (Kończ-Kordzińska, 2022).

Zalecenia Polskiego Towarzystwa Gastroenterologii, Hepatologii i Żywienia Dzieci [PTGHiŻD] dotyczące karmienia piersią są podobne do tych obowiązujących na świecie oraz w Europie. Rekomenduje się wyłączne karmienie piersią przez pierwsze sześć miesięcy życia dziecka, jednak zwraca się uwagę, że również krótszy czas takiego karmienia jest cenny. Towarzystwo nie ustala, jak długo należy kontynuować karmienie naturalne. Eksperci uważają jednak, że nie powinien być to okres krótszy niż dwanaście miesięcy, a należy karmić tak długo, jak matka lub dziecko odczuwają taką potrzebę (Szajewska i in., 2021).

Specjaliści ze Światowej Organizacji Zdrowia podkreślają, że promowanie naturalnego karmienia oraz ochrona i wspieranie matek karmiących piersią to jedno z najbardziej efektywnych strategii poprawiających stan zdrowia ludności na świecie (WHO, UNICEF, 2017). Dlatego ważne jest, aby kobiety miały świadomość, że nawet krótki czas karmienia naturalnego przynosi wiele korzyści zdrowotnych dla dziecka i matki.

Mimo licznych kampanii społecznych na temat korzyści z naturalnego karmienia niemowląt, prowadzonych m.in. przez placówki specjalistyczne (szkoły rodzenia, poradnie laktacyjne), wiedza na ten temat wśród kobiet rodzących nie zawsze jest na oczekiwanym poziomie. Ważne jest promowanie aktywności w poszukiwaniu wiedzy na temat karmienia piersią, ale również zwracanie uwagi na jakość tej wiedzy, która powinna pochodzić z profesjonalnych źródeł.

Cel pracy

Celem badań była ocena wiedzy kobiet na temat korzyści z karmienia piersią oraz identyfikacja źródeł tej wiedzy.

Materiał i metoda

Przebadano 681 osób. Respondentkami były kobiety mieszkające w przedziale wiekowym 20–40 lat, mieszkające w Polsce oraz posiadające przynajmniej jedno dziecko. Najwięcej kobiet biorących udział w badaniu mieści się w przedziale wiekowym 26–30 lat (40,7%), oraz 31–35 lat (35,1%). Najmniej licznymi grupami były kobiety w przedziale wiekowym 36–40 lat (13,5%) i 20–25 lat (10,7%).

Podczas realizacji badania wykorzystano technikę CAWI (*Computer Assisted Web Interview*), dzięki której respondenci mogli wypełnić anonimowy kwestionariusz ankiety online w Arkuszu Google. Kwestionariusz ankiety udostępniono w mediach społecznościowych: na portalu Facebook – na grupach zamkniętych dotyczących karmienia piersią, ciąży i macierzyństwa oraz rozesłano na platformie Messenger.

Do przeprowadzenia badania skonstruowano kwestionariusz ankiety składający się z czterech części: pierwsza – metryczka, druga – dotycząca subiektywnej oceny wiedzy kobiety na temat karmienia naturalnego, trzecia – dotycząca wiedzy na temat korzyści dla matki wynikających z karmienia naturalnego, czwarta – dotycząca wiedzy na temat korzyści dla dziecka wynikających z karmienia naturalnego.

Za każdą poprawną odpowiedź ankietowana otrzymywała 1 punkt. Łącznie można było uzyskać od 0 do 16 punktów. Na podstawie ilości zdobytych punktów kwalifikowano ankietowane do jednej z grup odpowiadającej ich poziomowi wiedzy (PW). W wyniku dokonanych przekształceń poziom wiedzy (PW) każdej badanej mieścił się w granicach od 0 (brak wiedzy) do 1 (wysoki poziom wiedzy).

Osoby nieposiadające wiedzy na temat korzyści z karmienia piersią mieściły się w przedziale od 0 do 0,25 punktu (do 25%). Ankietowane mające niski poziom wiedzy mieściły się w przedziale od 0,26 do 0,50 punktu (do 50%). Osoby z przeciętnym poziomem wiedzy mieściły się w przedziale od 0,51 do 0,75 punktu (do 75%). Wysoki poziom wiedzy badanych kształtował się w przedziale od 0,76 do 1,0 punktu (powyżej 75%).

Wyniki

Poziom i obszary wiedzy kobiet na temat korzyści wynikających z karmienia piersią

Z badań wynika, że większość kobiet charakteryzuje się przeciętnym (36%) i wysokim (35%) poziomem wiedzy. Natomiast 23% badanych prezentowało niski poziom wiedzy, a 6% – brak wiedzy w tematyce dotyczącej korzyści z karmienia piersią (tabela 1).

Tabela 1

Poziom wiedzy kobiet.

Poziom wiedzy	Częstość	Procent
brak	38	6
niski	158	23
przeciętny	245	36
wysoki	240	35
Suma końcowa	681	100

Źródło: Opracowanie własne.

Wartość średnia oceny poziomu wiedzy wyniosła 0,66 punktu (PW=0,66). Możemy na podstawie tych danych wywnioskować, że kobiety przedstawiały przeciętny poziom wiedzy na temat korzyści z karmienia naturalnego dla matki i dziecka.

Analiza poszczególnych obszarów wiedzy na temat korzyści z karmienia piersią wykazała, że najwyższy wskaźnik poziomu wiedzy odnotowano w aspektach:

wpływu na obkurczanie się macicy po porodzie ($PW=0,94$), wpływu na prawidłową kolonizację jelit odpowiednią florą bakteryjną u noworodka ($PW=0,93$) oraz wpływu na tworzenie się więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem ($PW=0,92$.) Natomiast najniższy wskaźnik poziomu wiedzy kobiet odnotowano w aspektach: wpływu na zmniejszenie ryzyka wystąpienia choroby nowotworowej u dziecka ($PW=0,37$) oraz wpływu na wyższy iloraz inteligencji u dziecka ($PW=0,31$) (tabela 2).

Tabela 2

Wyniki średnie poszczególnych pozycji poziomu wiedzy.

Obszary wiedzy dotyczące wpływu karmienia piersią	średnia
Obkurczenie macicy po porodzie	0,94
Obniżenie ryzyka wystąpienia krwotoku	0,58
Szybszy powrót do masy ciała sprzed ciąży	0,88
Zmniejszenie ryzyka zachorowania na osteoporozę	0,43
Obniżenie poziomu cholesterolu	0,33
Obniżenie ryzyka zachorowania na raka piersi	0,79
Obniżenie ryzyka zachorowania na raka jajnika	0,63
Tworzenie więzi emocjonalnej matka–dziecko	0,92
Łatwiejsza kolonizacja jelit odpowiednią florą bakteryjną u noworodka	0,93
Lepszy rozwój zmysłów u dziecka	0,70
Wspieranie rozwoju mięśni okołopoliczkowych u dziecka	0,89
Zmniejszenie ryzyka wystąpienia w przyszłości cukrzycy u dziecka	0,73
Zmniejszenie ryzyka wystąpienia w przyszłości otyłości u dziecka	0,73
Zmniejszenie ryzyka wystąpienia w przyszłości chorób układu nerwowego u dziecka	0,44
Zmniejszenie ryzyka wystąpienia w przyszłości choroby nowotworowej u dziecka	0,37
Wyższy iloraz inteligencji u dziecka	0,31

Źródło: Opracowanie własne.

Dodatkowo zbadano, czy wybrane czynniki socjodemograficzne (wiek, wykształcenie, stan cywilny, liczba posiadanych dzieci) różnicują poziom wiedzy kobiet na temat karmienia naturalnego. Badania wykazały, że nie było istotnych różnic pomiędzy grupami w zakresie tej wiedzy.

Źródła wiedzy kobiet na temat korzyści wynikających z karmienia piersią

W dalszej części badano źródła wiedzy na temat karmienia piersią. Respondentki mogły zaznaczyć dowolną ilość źródeł, wśród których znalazły się zarówno profesjonalne (np. rozmowa z położną), jak i źródła nieweryfikowane (np. portale społecznościowe) (tabela 3).

Tabela 3

Źródła wiedzy respondentek na temat karmienia piersią.

Źródła wiedzy	Średnia	
Rozmowa z lekarzem ginekologiem	66	9,7%
Rozmowa z położną, pielęgniarką	345	50,7%
Poradnia laktacyjna	192	28,2%
Szkoła rodzenia	320	47%
Szkoła wyższa	33	4,8%
Rodzina	203	29,8%
Znajomi	185	27,2%
Literatura – książki, czasopisma	389	57,1%
Strony internetowe	573	84,1%
Portale społecznościowe	533	78,3%
Informatory, ulotki	122	17,9%
Doświadczenia własne	201	29,5%
Brak źródeł	3	0,4%

Źródło: Opracowanie własne.

Największa liczba ankietowanych czerpie swoją wiedzę ze stron internetowych (84,1%), podobna ilość – z portali społecznościowych takich jak Facebook, Instagram (78,3%). Spora grupa kobiet jako źródło swojej wiedzy na temat karmienia piersią zaznaczyła pozycję literatura – książki i czasopisma naukowe (57,1%). Rozmowę z pielęgniarką, położną lub ze średnim personelem medycznym zaznaczyło 50,7% badanych. Wiadomości w szkole rodzenia uzyskało 47% osób, podczas rozmów z rodziną 29,8%, a od znajomych – 27,2%. Doświadczenia własne zaznaczyło 29,5% badanych kobiet. Z poradni laktacyjnej w celu uzyskania informacji czy pomocy w karmieniu piersią skorzystało 28,2% osób. Informatory i ulotki jako źródło wiedzy wskazało 17,9%, rozmowę z lekarzem ginekologiem 9,7%, a informacje zdobyte podczas stu-

diów na uczelni wyższej 4,8%. Niekorzystanie z żadnych źródeł na temat karmienia piersią zaznaczyło 0,4% kobiet.

Osobne pytanie dotyczyło roli matek w przekazywaniu wiedzy i dzielenia się doświadczeniem w zakresie karmienia piersią ze swoimi dorosłymi córkami. Najwięcej osób z grupy badanych potwierdziło, że otrzymywały wsparcie i wiedzę od swoich matek (40,4%), 30% wskazało, że odczuwały wsparcie ze strony matki, ale nie otrzymywały od niej wiedzy dotyczącej laktacji. Natomiast 9,8% badanych nie odczuwało wsparcia ze strony matki i nie otrzymywało od niej wiedzy.

Dyskusja

Karmienie piersią jest naturalnym sposobem żywienia niemowląt, mającym wpływ na ich stan zdrowia. Światowa Organizacja Zdrowia zaleca ten sposób jako jedyne do 6. miesiąca życia dziecka. W raporcie opublikowanym w 2018 roku UNICEF zwraca uwagę na niski wskaźnik dzieci poniżej 6. miesiąca życia karmionych piersią, który wynosi 41% i różni się w zależności od regionu świata. Najwyższe wskaźniki wyłącznego karmienia piersią dzieci do 6. miesiąca życia zanotowano w krajach o niskim i średnim dochodzie: we wschodniej i południowej Afryce (57%) oraz w południowej Azji (52%) (Agrawal, 2006). Karmienie naturalne jest najzdrowszym sposobem żywienia niemowląt oraz małych dzieci. Niesie ono wiele korzyści dla matki i dziecka, jednak wymaga promocji oraz wsparcia nie tylko ze strony personelu medycznego, lecz także bliskiego otoczenia – rodziny. Ważne dla prawidłowego przebiegu laktacji jest posiadanie przez kobietę wiedzy na ten temat, a także świadomość typowych zachowań niemowląt i małych dzieci.

Przeprowadzone badania pokazują, że kobiety mają przeciętny poziom wiedzy (PW=0,66) na temat korzyści z karmienia piersią dla matki i dziecka, co koresponduje z badaniami Marzeny Kaźmierczak i wsp., które wykazały, że średni poziom wiedzy badanej próby wyniósł 0,68 (Kaźmierczak, Skoczylas, Gebuza, Mieczkowska, Gierszewska, 2016).

Po przeanalizowaniu poziomu wiedzy kobiet na temat karmienia piersią i korzyści wynikających z procesu karmienia naturalnego wykazano, że najwyższy wskaźnik poziomu wiedzy odnotowano w aspekcie wpływu na obkurczanie się macicy po porodzie (PW=0,94). Z badań przeprowadzonych przez Beatę Marczyńską-Kołacz i wsp. wynika, że po porodzie 82% ankietowanych wskazało na obkurczanie się macicy dzięki karmieniu piersią (Marczyńska-Kołacz, Szepieniec, Szymanowski, 2019). Podobnie w badaniu przeprowadzonym przez M. Kaźmierczak i wsp. 81% ankietowanych kobiet zaznaczyło, że karmienie piersią ma wpływ na obkurczanie się macicy (Kaźmierczak i in., 2016).

Kolejną dobrze znaną korzyścią wskazaną przez kobiety w badaniu własnym jest kolonizacja jelit odpowiednią florą bakteryjną. Wartość twierdzących odpowiedzi wyniosła 93%, podobnie jak w badaniach Ewy Dzbuk i wsp., gdzie wartość udzielonych odpowiedzi wyniosła 97%, co świadczy o bardzo dobrej znajomości tej korzyści (Dzbuk i in., 2016).

Korzyść, jaką jest tworzenie się więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem poprzez karmienie, w badaniach prowadzonych przez M. Kaźmierczak i wsp. wskazała bardzo duża liczba badanych kobiet, bo aż 98% (Kaźmierczak i in., 2016). Podobnie wykazały badania B. Marczyńskiej-Kołacz i wsp.: 96% kobiet przyznało, że karmienie piersią ma wpływ na budowę więzi między matką a dzieckiem (Marczyńska-Kołacz i in., 2019). W badaniach prowadzonych przez Andrzeja Klejewskiego i wsp. 98% respondentek uznało, że karmienie piersią stanowiło ważny element umacniania więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem (Klejewski, Urbaniak, Bączyk, Cichocka, 2012). W badaniu własnym 92% ankietowanych wiedziało, że karmienie piersią wspomaga tworzenie więzi emocjonalnej z małym dzieckiem, co wskazuje na zbliżony wynik uzyskanych odpowiedzi w porównaniu do wcześniej przeprowadzonych badań innych autorów.

W literaturze przedmiotu istnieją doniesienia (Makara-Studzińska, Wdowiak, Podstawka, Stec, 2013; Doroszevska, 2012), w których podkreślono, jak ważną rolę odgrywa wspieranie matki karmiącej, jednakże niewielu badaczy określa, jaki jest poziom wsparcia społecznego, w tym – od rodziny. W prezentowanym badaniu podjęto próbę oceny poziomu wsparcia kobiet karmiących piersią przez ich własne matki. Zaobserwowano, że ponad 40% matek chętnie dzieliło się wiedzą oraz doświadczeniem i wspierało swoje córki w karmieniu piersią, natomiast 30% matek nie dzieliło się wiedzą oraz doświadczeniem, ale wspierało córki w karmieniu piersią, co też jest bardzo ważne.

Istotnym elementem badania było sprawdzenie źródeł, z których kobiety pozyskują informacje na temat karmienia piersią. Największa liczba ankietowanych czerpie swoją wiedzę ze stron internetowych (84,1%) oraz z portali społecznościowych takich jak Facebook czy Instagram (78,3%). Podobnie w badaniu E. Dzbuk i wsp. 89% respondentów uznaje internet za podstawowe źródło wiedzy na temat karmienia piersią.

Natomiast w badaniach Anny Cierpki i wsp. stwierdzono, że źródłem wiedzy na temat naturalnego karmienia jest personel medyczny (80%), następnie literatura (73%), a dużo mniej rodzina (47%) czy media (29%) (Cierpka, Żuralska, Olszewski, Gaworska-Krzemińska, 2007). W naszych badaniach 57,1% kobiet również wskazała na literaturę jako odpowiednie źródło informacji. Jednak tylko połowa badanych rozmawiała z położną, pielęgniarką lub personelem medycznym na temat korzyści wynikających z karmienia piersią. W badaniu E. Dzbuk i wsp. ta liczba była jeszcze mniejsza, bo tylko 40,33% kobiet korzystało z porad położnej w tym zakresie. W kwestii

wsparcia otrzymywanego od rodziny wśród badanych przez nas osób 40,4% potwierdziło, że otrzymywało pomoc i wiedzę od swoich matek, natomiast w badaniach E. Dzbuk było to tylko 33,33%.

Ważne jest, aby jak najwięcej osób miało odpowiednią wiedzę na temat korzyści płynących z karmienia piersią dla dziecka i matki oraz aby kobiety podejmowały karmienie piersią po porodzie i kontynuowały je według zaleceń WHO. Takie postępowanie jest jednym z czynników świadczących o skuteczności propagowania karmienia piersią. Aby zachęcać do karmienia naturalnego, należy przede wszystkim dostarczać informacji i pomagać w praktyce. Należałoby rozszerzyć działalność informacyjną poprzez kampanie społeczne, rozmowy z wykwalifikowanym personelem medycznym, uczestnictwo przyszłych matek w szkołach rodzenia.

Przy tym wszystkim bardzo istotne jest również okazywanie wsparcia kobietom, które z różnych powodów nie mogą się podjąć lub kontynuować karmienia piersią. Przy każdej działalności w tym zakresie należy zwracać uwagę na delikatność tematu, aby sposób przekazywania wiedzy nie wpędzał tych kobiet w poczucie winy.

Wnioski

- Kobiety mają przeciętną wiedzę na temat korzyści z karmienia piersią dla matki i dziecka.
- Kobiety mają największą wiedzę na temat karmienia piersią w zakresie: wpływu na obkurczanie się macicy po porodzie, wpływu na prawidłową kolonizację jelit odpowiednią florą bakteryjną u noworodka oraz wpływu na tworzenie się więzi emocjonalnej między matką a dzieckiem.
- Czynniki socjogeograficznie nie różnicują osób badanych pod względem poziomu wiedzy na temat karmienia piersią.
- Najczęstszym źródłem wiedzy dotyczącym karmienia piersią są strony internetowe i portale społecznościowe.

Bibliografia

- Agrawal, P. (2006). *Odkrywam macierzyństwo*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Cierpka, A., Żuralska, R., Olszewski, J., Gaworska-Krzemińska, A. (2007). Wiedza położniczek na temat karmienia piersią. *Problemy Pielęgniarstwa*, 15(2/3), 172-178.
- Doroszewska, A. (2012). Rola współczesnego ojca w opiece nad noworodkiem i jego matką. *Położna: Nauka i Praktyka*, 1(17), 30-33.
- Dzbuk, E., Bakalczyk, G., Padoła, O., Orzeł, A., Putowski, M., Piróg, M., Podgórnian, M., Wdowiak, E., Wdowiak, A. (2016). Wiedza w zakresie karmienia piersią wśród kobiet po porodzie. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 22(4), 260-263. DOI: 10.5604/20834543.1227606.

- Kaźmierczak, M., Skoczylas, E., Gebuza, G., Mieczkowska, E., Gierszewska, M. (2016). Ocena poziomu wiedzy kobiet na temat karmienia naturalnego. *Pielęgniarstwo Polskie*, 3(61), 308-316. DOI: 10.20883/pielpol.2016.25.
- Kołacz-Kordzińska, Z. (2022). *Początki karmienia piersią: Jak dobrze zacząć?*. Gdańsk: Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego.
- Klejewski, A., Urbaniak, T., Bączyk, G., Cichocka, E. (2012). Wiedza o zaletach karmienia naturalnego wśród kobiet rodzących pierwsze dziecko. *Przegląd Lekarski*, 69(10), 1021-1025.
- Marczyńska-Kołacz, B., Szepieniec, W., Szymanowski, P. (2019). Ocena poziomu wiedzy wśród kobiet rodzących pierwsze dziecko o zaletach karmienia naturalnego i deklarowanej długości karmienia piersią. *Państwo i Społeczeństwo*, 19(1), 43-59. DOI: 10.34697/2451-0858-pis-2019-1-004.
- Makara-Studzińska, M., Wdowiak, A., Podstawka, D., Stec, M. (2013). Opieka personelu medycznego oddziałów położniczych nad kobietą i noworodkiem – w ocenie pacjentek. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 19(3), 288-293.
- Victora, C.G., Horta, B.L., Loret de Mola, C., Quevedo, L., Pinheiro, R.T., Gigante, D.P., Gonçalves, H., Barros, F.C. (2015). Association between breastfeeding and intelligence, educational attainment, and income at 30 years of age: a prospective birth cohort study from Brazil [Związek między karmieniem piersią a inteligencją, osiągnięciami edukacyjnymi i dochodami w wieku 30 lat: prospektywne badanie kohortowe z Brazylii]. *The Lancet*, 3(4), 199-205. DOI: 10.1016/S2214-109X(15)70002-1.
- Mohrbacher, N., Kendall-Tackett, K. (2018). *Karmienie piersią: siedem naturalnych praw*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Szulc, J. (2018). *Jest z nami dziecko – poradnik początkujących rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Szajewska, H., Socha, P., Horvath, A., Rybak, A., Zalewski, B.M., Nehring-Gugulska, M., Mojska, H., Czerwionka-Szaflarska, M., Gajewska, D., Helwich, E., Jackowska, T., Książyk, J., Lauterbach, R., Olczak-Kowalczyk, D., Weker, H. (2021). Zasady żywienia zdrowych niemowląt: Stanowisko Polskiego Towarzystwa Gastroenterologii, Hepatologii i Żywienia Dzieci. *Standardy Medyczne/Pediatrics*, 18, 805-822. DOI: 10.17444/SMP2021.18.02.
- WHO, UNICEF (2017). *Tracking Progress for Breastfeeding Policies and Programmes: Global breastfeeding scorecard* [Śledzenie postępów w polityce i programach karmienia piersią: Globalna karta wyników karmienia piersią]. UNICEF.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVIII (3/2022)

nadesłany: 30.05.2022 r. – przyjęty: 25.07.2022 r.

Agnieszka JANIK*

**„W labiryncie macierzyństwa” –
doświadczenia macierzyńskie kobiet
w przestrzeni miasta. Badania inspirowane sztuką**

**“In the labyrinth of motherhood” – women’s maternity experience
in the city space. Art inspired research**

Abstrakt

Wprowadzenie. Punktem wyjścia dla podjętych w artykule rozważań stały się negatywne doświadczenia przestrzeni miasta odczuwane przez kobiety będące matkami poruszającymi się w mieście z wózkami dziecięcymi. W pierwszej części opracowania autorka prezentuje ramy definicyjne pojęć istotnych dla dalszych rozważań – ujęcia przestrzeni i jej oddziaływania na człowieka, a także teoretyczne uwarunkowania analizy nagrań wideo w kontekście badań nad wizualnością.

Cel. Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników analizy i interpretacji etudy filmowej „W labiryncie macierzyństwa” powstałej w ramach projektu „Macierzyństwo kobiet doświadczonych przemocą w perspektywie badań inspirowanych sztuką”, prowadzonego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Etiuda ukazuje doświadczenia macierzyństwa kobiety poruszającej się w przestrzeni miasta z wózkiem oraz jej refleksję dotyczącą oddziaływania na nią przestrzeni dużego miasta.

Materiały i metody. Badanie polegało na jakościowej analizie etudy filmowej „W labiryncie macierzyństwa” przy wykorzystaniu etapu analizy formalnej i abstrakcyjnej. Umożliwiła ona przyjrzenie się doświadczeniom macierzyństwa rozumianym jako działania poparte refleksją, co stanowi o edukacyjnym potencjale etudy.

* e-mail: agnieszka.janik@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Institute of Pedagogy, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
ORCID: 0000-0001-9737-9915

Wyniki. Wyniki ukazały różne wymiary macierzyństwa doświadczanego w przestrzeni miejskiej, nie tylko w nawiązaniu do fizycznych barier, ale także w odniesieniu do aspektów społecznych, a mianowicie: subiektywne odczucia macierzyństwa w przestrzeni społecznej; relacyjność opisywanych doświadczeń w kontekście poczucia ograniczenia wolności: „Ja versus Ja” oraz „Ja versus Inni”; kategorię *zmiany* towarzyszącą opisywanym doświadczeniom.

Słowa kluczowe: macierzyństwo, matka, doświadczenia, przestrzeń, miasto, przestrzeń miejska, bariery, dyscyplinowanie.

Abstract

Introduction. The starting point for the considerations in the article was the negative experiences of the city space felt by women who are mothers and who move around the city with prams. In the first part of the study, the author presents the framework for defining the concepts essential for further considerations – space and its impact on humans and the theoretical conditions of the analysis of video recordings in the context of research on visibility.

Aim. The aim of the article is to present the results of the analysis and interpretation of the author's etude named "In the maze of motherhood", created as part of the project "Motherhood of women experiencing violence in the perspective of art-inspired research", conducted at the Institute of Pedagogy of the University of Wrocław. The study shows the mother's experiences and reflections on how the space of a large city influences her.

Materials and methods. The study consists of a qualitative recording analysis using the formal and abstract analysis stage. The analysis made it possible to look at the experiences of motherhood understood as an action supported by reflection, which constitutes the educational potential of etudes.

Results. The results show different dimensions of motherhood experiences in the urban space, not only concerning physical barriers but also in relation to social aspects, such as subjective feelings of motherhood in the social space; the relational nature of the described experiences in the context of the feeling of limitation of freedom: Myself versus Myself and Myself versus Others; the category of 'change' in terms of described experiences.

Keywords: motherhood, mother, experiences, space, city, urban space, barriers, discipline, Foucault.

Wprowadzenie

Kobiety doświadczają macierzyństwa w różnych wymiarach codzienności: społecznym, politycznym, ekonomicznym, psychicznym, fizycznym. Przestrzeń fizyczna macierzyństwa obejmuje między innymi: dom, miejsce pracy, przychodnię, instytucje opieki nad dziećmi, instytucje rozrywki i rekreacji, takie jak kino, basen, park czy plac zabaw, miejsca załatwiania spraw codziennych, na przykład sklep, a także przestrzenie zamieszkiwania i przemieszczania się: ulice, chodniki, osiedla czy środki komunikacji miejskiej. Każde z doświadczeń macierzyństwa, jego sens i znaczenie, usytuowane są w określonym kontekście: czasie i przestrzeni. Punktem wyjścia do

rozważań nad doświadczeniami macierzyństwa podjętymi w niniejszej pracy stały się negatywne odczucia oddziaływania miejskiego otoczenia i przestrzeni miasta na matki. Jak zaznacza Katarzyna Archanowicz-Kudelska (2015), pełnienie funkcji rodziców małego dziecka wiąże się z problemem dyskryminacji opiekunów – a w szczególności matek – w dostępie do przestrzeni publicznej. Osoby o niższym statusie społecznym mają mniejsze możliwości pokonania barier tkwiących w przestrzeniach miejskich: korzystania z komunikacji miejskiej, dostępu do urzędów i usług oraz uczestnictwa w kulturze.

Niniejsze opracowanie dotyczy doświadczeń macierzyństwa skoncentrowanych wokół przeszkód i barier zaistniałych w przestrzeni dużego miasta. W ujęciu Michaela Foucaulta (1998) bariery te można określić jako drobne akty dyscyplinujące użytkowników, w tym wypadku matki przemierzające skomplikowaną miejską siatkę ulic, podwórek, osiedli i budynków. Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników analizy i interpretacji etiudy filmowej ukazującej doświadczenia macierzyństwa kobiet poruszających się w przestrzeni miasta z wózkiem dziecięcym. Etiuda zatytułowana „W labiryncie macierzyństwa” powstała w ramach projektu pod tytułem „Macierzyństwo kobiet doświadczonych przemocą w perspektywie badań inspirowanych sztuką”, prowadzonego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego¹. Niniejszy artykuł ma na celu nie tyle ukazanie analizy materiałów badawczych zgromadzonych w czasie trwania projektu, ile skupia się na zaprezentowaniu wyników analizy jakościowej jednego z efektów końcowych tych badań – wspomnianej etiudy. Nagranie prezentuje narrację matki skoncentrowaną wokół jej doświadczeń macierzyństwa w poruszaniu się w przestrzeni miasta. Choć na pierwszy rzut oka doświadczenia kobiety wiążą się przede wszystkim z barierami fizycznymi i architektonicznymi, utrudniającymi jej przemieszczanie się, to po głębszej analizie okazuje się, że tego typu przeszkody stanowią jedynie wierzchnią warstwę problemu. Są punktem wyjścia do odkrycia społecznego uwikłania macierzyństwa i przyjrzenia się jego wieloaspektowości w kontekście przestrzeni miejskiej. Na podstawie analizy w artykule opisane zostały następujące kategorie doświadczenia macierzyństwa w przestrzeni miejskiej:

- przeszkody utrudniające poruszanie się w przestrzeni miasta;
- subiektywne odczucia macierzyństwa w społecznym kontekście i przestrzeni społecznej;
- relacyjność opisywanych doświadczeń w odniesieniu do poczucia ograniczenia wolności: „Ja versus Ja” oraz „Ja versus Inni”;
- zmianę towarzyszącą opisywanym doświadczeniom;
- doświadczenie ujmowane jako działanie poparte refleksją.

¹ Projekt (2016-2019) był koordynowany przez dr hab. Martynę Pryszmont.

W celu nakreślenia kontekstu dla poczynionych analiz, należy wskazać na główne założenia samego projektu „Macierzyństwo...”. Problemy badawcze zostały zogniskowane w nim wokół macierzyństwa kobiet doświadczonych przemocą, ich trajektorii życiowych, aktywności w obszarze życia prywatnego, społecznego czy zawodowego oraz problemów doświadczanych w życiu codziennym. Badania miały charakter jakościowy; zostały umiejscowione w paradygmatach: krytycznym i interpretatywnym. O ich oryginalności świadczyło zastosowanie podejścia badawczego inspirowanego sztuką, polegającego na opracowaniu scenariuszy etiud filmowych prezentujących wyniki badań, a następnie wyreżyserowaniu i nagraniu tych etiud. W ten sposób powstała etiuda poddana analizie w niniejszym opracowaniu, zatytułowana „W labiryncie macierzyństwa”².

Należy podkreślić, że etiuda ukazała interpretację problemu badawczego według zamysłu artystycznego badaczki. Autorka niniejszego artykułu w ramach omawianego projektu pełniła wielorakie role: począwszy od zaangażowanej badaczki, poprzez scenarzystkę do reżyserki analizowanej etiudy. Należy zatem mieć na uwadze, że materiał poddawany analizie został poddany wieloetapowej i wielokrotnej interpretacji badaczki i odznacza się silnym subiektywizmem. Tym samym wielokrotnym interpretacjom podlegały: ukazana w etiudzie rzeczywistość macierzyństwa, wyszczególnione problemy oraz strategie radzenia sobie z nimi. Ponadto, etiudy filmowe miały przybrać formę spotu społecznego, stanowiącego próbę ukazania strategii matek w radzeniu sobie z doświadczanymi przez nie trudnościami – badaczki uczestniczące w projekcie zostały uwrażliwione na uchwycenie pozytywnych aspektów sytuacji, w których znalazły się badane kobiety. Całości projektu towarzyszyła perspektywa autobiograficzna oraz podejście refleksyjne.

² Empiryczny materiał badawczy, na podstawie którego powstał scenariusz etiudy „W labiryncie macierzyństwa” został zebrany przy wykorzystaniu metody wywiadu badawczego skoncentrowanego na temacie. W ramach badań przeprowadzono trzy wywiady z matkami, zogniskowane wokół ich doświadczeniach macierzyństwa w odniesieniu do poruszania się w miejskiej przestrzeni. Grupa badawcza została dobrana celowo zgodnie z kryterium przemieszczania się z wózkiem w przestrzeni miasta. Do metod wspomagających należała analiza wybranych forów internetowych, na których poruszane były zagadnienia związane z przeszkodami i barierami w poruszaniu się w przestrzeni miasta, i których użytkowniczkami były matki. Zgromadzony materiał badawczy został poddany analizie jakościowej. Etiudy zostały zrealizowane przy współpracy z aktorką/aktorami, reżyserkami, operatorem kamery oraz realizatorem dźwięku. Do istotnych elementów tego etapu projektu należało stworzenie koncepcji wizji fabuły etiudy, wybór miejsca akcji, dopracowanie rekwizytów i charakteryzacja aktorki.

Przestrzeń i jej oddziaływanie na jednostkę

Studia Roberta Sommera (1959) wniosły znaczący wkład w rozwój badań nad relacyjnością przestrzeni i życia człowieka – autor przyglądał się, jak otoczenie oddziałuje na ludzkie zachowanie. Również Bohdan Jałowiecki (2010; 2012) podkreśla relacyjny związek między przestrzenią życia człowieka a samym człowiekiem, proponując model społecznego wytwarzania przestrzeni. W ujęciu badacza ludzie są wytwórcami przestrzeni, konstruktorami jej uwarunkowanych historycznie form w aspekcie kulturowym i społecznym. Z kolei Aleksander Wallis (1990) kieruje uwagę na elementy warunkujące relacje jednostek z przestrzenią – nadał im nazwę *zasobów przestrzennych* związanych z kształtowaniem przestrzennych potrzeb jednostki. Istotne znaczenie relacjom pomiędzy przestrzenią społeczną a indywidualną jednostek nadaje również Edward T. Hall (2009). Autor wprowadza powszechne dziś pojęcie *proksemiki*, nawiązujące do procesów postrzegania przestrzeni przez jednostkę i posługiwania się nią jako wytworem kultury: „zarówno człowiek, jak i jego środowisko uczestniczą we wzajemnym formowaniu siebie” (s. 15). Ważnym dziełem ujmującym kategorię przestrzeni w kontekście doświadczeń społecznych jest praca Yi-Fu Tuana (1987) zatytułowana „Przestrzeń i miejsce”. Autor dokonuje rozróżnienia pomiędzy tytułowymi terminami w następujący sposób: „Przestrzeń jest bardziej abstrakcyjna niż miejsce. To, co na początku jest przestrzenią, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości” (s. 16). Jak pisze: „Zamknięta i uczłowieczona przestrzeń staje się miejscem. W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości” (1987, s. 4). W życiu jednostki konieczne jest zatem współlistnienie przestrzeni i miejsca. Autor tę relację określa jako „dialektyczny ruch między bezpiecznym schronieniem, a przygodą, przywiązaniem a wolnością” (1987, s. 4). Znajdując się w danym miejscu można odczuć ogrom przestrzeni rozpościerającej się poza nim; z kolei w otwartej przestrzeni łatwo uświadomić sobie walory przebywania w zaciśniętym miejscu.

Przestrzeń można poddawać namysłowi także w nawiązaniu do społecznego dystansu: intymności, prywatności i strefy publicznej. Aleksander Nalaskowski (2002) przestrzeń publiczną charakteryzuje jako bogatą i różnorodną: „Jest rodzajem miasta, przestrzeni wspólnego życia, splotem ulic i systemem węzłowych placów. Ma miejsca, które się lubi i miejsca, w których oddajemy się wspólnym fascynacjom, a także takie, które są groźne i mogą nas dojmująco obnażać” (s. 34). Ten rodzaj przestrzeni wyróżnia się społecznymi oczekiwaniami względem użytkujących ją jednostek oraz wobec sposobów ich funkcjonowania: „Nasz strój, język, zachowania, miejsca, w których przebywamy są wymuszone koniecznością życia społecznego” (2002, s. 34). Przestrzeń tego typu stanowi pewnego rodzaju kompromis pomiędzy pragnieniami, możliwościami oraz oczekiwaniami jej użytkowników: „To przestrzeń, w której

nikt do końca nie jest i nie chce być sobą. Jest ona zatem kompromisem pomiędzy tym, co sobie myślimy, a tym, co chcielibyśmy, aby pomyśleli o nas inni” (2002, s. 33). Zachowanie jednostek w przestrzeni publicznej regulowane jest przez społeczną kontrolę. Podczas gdy pewne czynności uznaje się za właściwe, inne uważane są za niepożądane, czego egemplifikacją może stanowić założenie krawatu bądź pidżamy: krawat przynależy do przestrzeni publicznej, podobnie jak pidżama przynależy do przestrzeni prywatnej; zatem w krawacie nie kładziemy się do snu, a w pidżamie nie chodzimy do teatru (2002, s. 33).

W kontekście rozważań nad przestrzeniami i doświadczeniem miejskim warto odnieść się do koncepcji dyscyplinowania autorstwa Michaela Foucaulta³. Filozof w swoich pracach wielokrotnie analizuje wybrane instytucje pod kątem właściwych im sposobów „wytwarzania” jednostek, czyli dyscyplinowania ich do określonych zachowań. W dziele „Nadzorować i karać. Narodziny więzienia” (1998) zwraca uwagę na zmiany, jakie zaszły w wymierzaniu kary na przestrzeni ostatnich stuleci. Ukazuje przejście od cielesnego i zarazem spektakularnego maltretowania ciała do mniej efektywnej i trudniejszej do uchwycenia instytucjonalnej rutyny: „Cierpienie fizyczne, ból ciała samego w sobie, nie stanowią już elementów konstytutywnych kary. Kara zmieniła się ze sztuki niemożliwych do zniesienia doznań w ekonomię zawieszonych praw” (s. 13). M. Foucault prezentuje kategorię „podatnego ciała”, która określa nową podmiotowość jednostki: „to ciało poddane nowej dyscyplinie kary, ciało, które musi się pogodzić z jej «ograniczeniami i obostrzeniami, obowiązkami i zakazami»” (Rose, 2010, s. 210). Nowe rozumienie kary z jednej strony odnosi się do funkcjonowania instytucji, takich jak: szpitale, więzienia czy zakłady psychiatryczne; z drugiej wiąże się z powstaniem nowych ról społecznych sprawujących nadzór nad osądzaniem jednostki i wymierzaniem jej kary: „Nowa powściągliwość powoduje, że cała armia techników zajmuje miejsce kata, bezpośredniego anatoma cierpienia: to nadzorcy, kapelani, psychiatrzy, psychologowie, wychowawcy” (Foucault, 1998, s. 14). Jak pisze Gillian Rose (2010): „Kluczowe dla argumentacji Foucaulta jest to, że w tym nowym reżimie kary «podatne ciała» w pewnym sensie poddają się dyscyplinie same, a dzieje się to za pośrednictwem pewnego rodzaju wizualności” (s. 210).

Egzemplifikacją przestrzeni, w której jednostki same dyscyplinują swoje ciała do określonych zachowań, a która jest często analizowana, jawi się muzeum. Robert D. Sack (1993) zauważa, że osoby odwiedzające tego typu instytucje stosują się do szeregu odgórnie narzuconych norm i reguł – są poddane wytwarzaniu określonych zachowań, na przykład: poruszaniu się w wyznaczonych kierunkach, spożywaniu posiłków w wyznaczonych miejscach, wchodzeniu i wychodzeniu o określonych porach,

³ Dla potrzeb niniejszego opracowania przytoczone zostaną jedynie wybrane aspekty koncepcji filozofa. Warto zauważyć, że jedno z kluczowych pojęć dla swoich koncepcji – dyskurs – Foucault rozumie jako formę dyscypliny (1998).

dotykaniu bądź nie określonych eksponatów. Jednocześnie autor podkreśla, że nie tylko goście obiektów muzealnych podlegają zestawowi reguł – także pracowników czy same eksponaty obowiązują określone obostrzenia; dla przykładu dzieła sztuki wystawiane są w ściśle określonym miejscu i czasie. Jak podsumowuje R. D. Sack, reguły i normy – uprawomocnione zwyczajami oraz lokalnym i krajowym prawem – stanowią konieczny warunek, aby muzea mogły istnieć. Autor podkreśla znaczenie otoczenia w życiu człowieka oraz wartość siły jego oddziaływania; swoją uwagę kieruje na wzajemność oddziaływań pomiędzy przestrzenią, miejscem, człowiekiem a kulturą i naturą. Jak stwierdza: „Zasady dotyczące tego, co ma się znajdować w określonym miejscu, a czego ma tam nie być – zasady terytorialne bądź terytorialność – dotyczą nie tylko muzeów, ale także każdego miejsca, które można sobie wyobrazić” (Sack, 1993, s. 326). Autor do miejsc tych zalicza: ulice dyscyplinujące do poruszania się z określoną prędkością, budynki mieszkalne określające swoich użytkowników i gości, czy też miasta kreujące swoich obywateli.

Metodologia badań

Przedmiot i problem badawczy oraz kontekst obrazów przedstawianych w etiudzie

Przedmiot analizy stanowił obraz macierzyństwa ukazany w etiudzie „W labiryncie macierzyństwa”. Główny problem badawczy brzmiał następująco: „Jakie są doświadczenia macierzyństwa kobiety poruszającej się w przestrzeni dużego miasta z wózkiem (na przykładzie analizy etiudy filmowej «W labiryncie macierzyństwa»)”. Badania miały charakter jakościowy; zostały umiejscowione w paradygmacie krytycznym i interpretatywnym. Przyjęta strategia badawcza została oparta na analizie treści materiału filmowego opisanej w dalszej części artykułu.

Etiuda składa się z trzech części – aktów. Jej bohaterami są:

- matka – kobieta w wieku około trzydziestu lat,
- jej półtoraroczny syn,
- przypadkowi użytkownicy przestrzeni publicznych.

Akcja rozgrywa się w przestrzeni dużego miasta: na osiedlu, chodnikach w otoczeniu ruchliwych ulic, w środkach komunikacji publicznej, w parku oraz w mieszkaniu. Narratorką jest kobieta, która snuje opowieść na temat swojego macierzyństwa i doświadczeń związanych z poruszaniem się w przestrzeni miasta z wózkiem. W aktach I i II prezentowanym scenom towarzyszy głos matki; w akcie III kobieta ukazana jest w bezpośredniej sytuacji wypowiedzania się do kamery. Obrazowi towarzyszy muzyka – w aktach I i III melodia jest spokojna, ale dość radosna; z kolei przez większość aktu II przybiera bardziej nostalgiczny ton.

Z etudy nie dowiadujemy się bezpośrednio o statusie społecznym kobiety; na podstawie jej wizerunku możemy wnioskować, że przynależy do niższej klasy średniej; wiemy także, że wychowuje dziecko z mężem w mieście; aktualnie nie pracuje; zajmuje się wychowaniem dziecka. Do miasta przeniosła się pół roku temu; nie ma tu rodziny, bliskich osób ani znajomych. Miasto wraz ze środowiskiem społecznym jest dla niej nowe.

Analiza filmów w kontekście badań nad wizualnością

Nowoczesność i ponowoczesność można definiować w kategoriach *okulocentryzmu*. Termin ten, wprowadzony przez Martina Jaya, oddaje centralne usytuowanie strefy wizualnej w kulturze Zachodu oraz rosnące znaczenie tej strefy we współczesnych społeczeństwach zachodnich (Rose, 2010, s. 21). G. Rose (2010) zauważa, że badacze „zachęcenii obecnym zainteresowaniem zagadnieniami wizualności, z coraz większym przekonaniem podkreślają potencjał analityczny materiałów wizualnych wytwarzanych w ramach projektów” (s. 25). Badacze społeczni „posługują się rozmaitymi rodzajami przedstawień wizualnych do poszukiwania odpowiedzi na pytania badawcze (które nie muszą łączyć się bezpośrednio z wizualnością czy kulturą wizualną), nie tyle poddając obrazy analizie, ile je wytwarzając” (s. 24-25). Zainteresowanie wizualnością i materiałami wizualnymi odzwierciedla współczesne zmiany rzeczywistości społecznej, w której *kultura wizualna* staje się coraz bardziej powszechna. Tego typu kultura odnosi się do „ogromnej liczby sposobów, dzięki którym to, co wizualne staje się częścią życia społecznego” (Rose, 2010, s. 22). *Wizualność* można definiować w opozycji do widoku, czyli tego, co jednostka dostrzega dzięki właściwościom fizjologicznym oka. Wizualność oznacza różne sposoby i możliwości konstruowania widzianego obrazu – tego, „jak widzimy, jak potrafimy widzieć, jak nam widzieć wolno czy też jak widzieć musimy, a także, jak widzimy to własne widzenie i niewidzenie” (Foster, 1988, s. ix, za: Rose, 2010, s. 21). Procesy te określane są mianem *reżimu skopicznego*.

Film stanowi jeden z rodzajów przedstawień wizualnych, którym można posłużyć się do poszukiwania odpowiedzi na pytania badawcze. Filmy jako nośniki przekazów komunikacyjnych stanowią ucieleśnienie warunków, w których dochodzi do komunikacji i interakcji w społeczeństwie. Jak pisze Uwe Flick (2014), badania jakościowe wykorzystują filmy i media w celu odkrycia i ukazania społecznych konstruktów rzeczywistości. Autor przywołuje słowa Lothara Mikosa: „Filmy stanowią część dyskursywnych i społecznych praktyk. Odzwierciedlają warunki i strukturę społeczeństwa oraz indywidualne życie” (Mikos, 2014, s. 409, za: Flick, 2014, s. 342). Na możliwości wykorzystywania filmów w badaniach jakościowych wskazuje także Wanda Teays:

Filmy nie są tylko rozrywką; są pełnymi mocy sposobami wglądu w to, jak działają nasze umysły i serca. Wraz z filmami możemy w większym sensie zrozumieć, co tu robimy, dlaczego to robimy i co takiego potrzebujemy zrobić w świecie, aby wprowadzić zmiany, których poszukujemy (Teays, 2012, s. XI, za: Flick 2014, s. 342).

W ten sposób podkreślone zostało znaczenie filmów i ich potencjał w oddziaływaniu na codzienną rzeczywistość społeczną. Tym samym etiudy stworzone w ramach projektu „Macierzyństwo...” mogą być rozumiane jako intencjonalnie zaplanowany przekaz komunikacyjny zaprezentowany określonej publiczności; zatem można poddawać je analizom właściwym dla materiału filmowego.

W literaturze przedmiotu istnieją różne podejścia do analizy filmów. Norman K. Denzin mówi o dwóch ujęciach interpretacyjnych: odczytaniu realistycznym i subwertywnym. W przypadku podejścia realistycznego przyjmuje się założenie, że film stanowi wierny opis prezentowanych w nim zjawisk, a jego znaczenie można odczytać w całości w toku szczegółowej analizy formalnych cech obrazu i jego treści. Odmienne sytuacja przedstawia się w podejściu subwertywnym, gdzie uwzględnia się poglądy autora na temat rzeczywistości i ich oddziaływanie na koncepcję filmu. Podobnie zresztą zakłada się, że osoba dokonująca interpretacji oddziałuje na samą interpretację i wyciągnięte w jej ramach wnioski. Zastosowane podejście badawcze w analizie etiudy „W labiryncie macierzyństwa” z uwagi na uwzględnienie poglądów autorki na temat rzeczywistości przedstawianej w nagraniu i oddziaływania tych poglądów na koncepcję filmu jest bliższe ujęciu subwertywnemu. Badaczka dokonująca analizy nagrania – choć ściśle stosowała się do szczegółowej analizy formalnych cech obrazu i jego treści – nie była wolna od własnych założeń i wiedzy na temat powstawania etiudy (była autorką scenariusza i reżyserką nagrania); jednocześnie była świadoma silnej subiektywności dokonywanej analizy.

Założenia analizy etiudy „W labiryncie macierzyństwa”

Wykorzystywanie filmów w badaniach społecznych prowadzi do konieczności rozważania szeregu dylematów. Samo obranie właściwej strategii analizy może dostarczać badaczowi wielu wątpliwości. N. K. Denzin wyróżnia cztery fazy analizy materiału filmowego (Denzin, 2004a, s. 240-242, za: Flick, 2014, s. 342):

- Przyglądanie się i odczuwanie – w początkowej fazie badacz przygląda się filmowi jako całości; notuje swoje spostrzeżenia, pytania, wzorce powstawania znaczeń, które wydają się budzić jego wątpliwości i podejrzenia.

- Pytania badawcze – na tym etapie badacz formułuje pytania, na które odpowiedzi będzie poszukiwał; następnie dobiera kluczowe sceny do analizy.
- Ustrukturalizowana mikroanaliza – mikroanaliza jest przeprowadzana w nawiązaniu do wybranych pojedynczych scen i sekwencji; badacz zabieg ten powinien prowadzić do szczegółowego opisu i uwolnienia poszukiwanych wzorców.
- Rozszerzenie poszukiwań wzorca na cały film – w końcowej fazie analizy, w ramach udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie, badacz rozszerza poszukiwania określonych wzorców; na tym etapie kontrastowane są ze sobą podejścia realistyczne i subwertywne oraz formułowane są ostateczne interpretacje.

Uzupełnienie opisanej koncepcji analizy mogą stanowić studia L. Mikosa. Autor rozważa film w kontekście znaczenia funkcji strukturalnych tekstu filmu dla ich odbioru. Wyróżnia pięć poziomów analizy materiału filmowego: treść i reprezentację; narrację i dramaturgię; postaci i aktorów; estetykę i konfigurację oraz kontekst. Poziomom towarzyszy namysł nad: treściami przedstawionych obrazów, sposobami analizy powstawania filmu, cechami charakterystycznymi dla zbudowanej kompozycji, poszczególnych sekwencji i scen, pojawiającymi się bohaterami, zewnętrznym kontekstem oraz wewnętrznymi strukturami narracji, a także językiem jako narzędziem zrozumienia wizualnego przekazu (Mikos, 2014, s. 420, za: Flick, 2014, s. 443-344).

W tym kontekście problemy, którym musi sprostać badacz dokonujący analizy filmów mogą dotyczyć kwestii związanych z selekcją materiału, na przykład wyborem scen, które następnie poddawane są szczegółowej analizie. W przypadku badań własnych analizie została poddana cała etiuda „W labiryncie macierzyństwa” – nagranie trwa niecałe sześć minut, co pozwoliło na szczegółową analizę całości bez pomijania jakichkolwiek scen. Takie podejście znajduje uzasadnienie w treściach wokół których skoncentrowane zostało nagranie – całość dotyczyła doświadczeń matki poruszającej się w przestrzeniach miasta z wózkiem, co stanowiło główny przedmiot analizy. Tym samym autorka nie tyle poszukiwała powtarzających się wzorców rozwiązań, co raczej przyglądała się doświadczeniom bohaterki związanym z oddziaływaniem przestrzeni miejskiej.

Istotny aspekt stanowi także przygotowanie danych do interpretacji – podjęcie decyzji o dokonaniu analizy bezpośrednio na materiale wizualnym czy też – w pierwszej kolejności – transkrybowaniu materiału wizualnego w tekst. Zatem transkrypcja nagrania wideo nie należy do oczywistych i jednoznacznych czynności badawczych; natomiast niesie ze sobą wiele dylematów i wątpliwości. W nawiązaniu do analizy etiudy podjęte zostały następujące rozstrzygnięcia: analiza została dokonana na transkrybowanym materiale wizualnym – do analizy wykorzystany został oryginalny scenariusz etiudy, na podstawie którego została wyreżyserowana. Następnie tekst sce-

nariusza został uzupełniony o transkrypcję nagrania wideo – wzbogacony o notatki dotyczące niewerbalnych treści obecnych w wideo-obrazie, takie jak: opis zachowania, gestów, mimiki, mowy ciała matki oraz dziecka; opis zachowań pozostałych bohaterów; treści przedstawianych sytuacji obrazów; charakterystyka miejsca i kontekstu rozgrywania akcji; określenie dramaturgii i kompozycji opartej o trzy akty oraz struktury narracji. Tak transkrybowany tekst posłużył za główny materiał do analizy.

Analiza etiudy oparta została na jakościowym modelu analizy treści (zob. Kalinowska, 2001; Mayring, 2004), zakładającym etap analizy formalnej i abstrakcyjnej (zob. Schutt, 2015). W czasie analizy formalnej tekst transkrypcji został podzielony na segmenty, którym następnie przyporządkowane zostały tytuły adekwatne do zawartości treści. Etap analizy abstrakcyjnej polegał na wyłonieniu elementów wspólnych, pogrupowaniu ich oraz utworzeniu kategorii analitycznych. Wstępnie opracowane kategorie poddawane były wielokrotnym zmianom i modyfikacjom, aż do wyłonienia kategorii ostatecznych, za które uznano:

- przeszkody utrudniające poruszanie się w przestrzeni miasta (czynniki związane z przestrzenią miejską),
- subiektywne odczucia macierzyństwa w społecznym kontekście i przestrzeni społecznej,
- relacyjność opisywanych doświadczeń w kontekście poczucia ograniczenia wolności: „Ja versus Ja” oraz „Ja versus Inni”,
- zmianę towarzyszącą opisywanym doświadczeniom,
- doświadczenie ujmowane jako działanie poparte refleksją.

W zależności od kontekstu ujawnione zostały momenty wspólne dla wyróżnionych kategorii, ale także punkty skrzyżowania się odczytywanych znaczeń.

W dalszej części artykułu bohaterka etiudy zamiennie przywoływana jest jako narratorka, kobieta, matka, bohaterka oraz aktorka.

Wyniki analizy i interpretacji etiudy „W labiryncie macierzyństwa”.

Przestrzeń miejska – przeszkody utrudniające poruszanie się w przestrzeni miasta

Oś opowieści snutej przez aktorkę w etiudzie „W labiryncie macierzyństwa” stanowią doświadczone przez nią trudności wynikające z fizycznych i architektonicznych barier zaistniałych w przestrzeni miejskiej i utrudniających przemieszczanie się. Narratorka już na wstępie zauważa, że bariery w mieście istnieją i stanowią dla niej problem: „Poruszanie się po mieście jest dla mnie problemem. Te bariery są”. Na podstawie analizy można wyróżnić następujące kategorie przeszkód i barier:

- elementy architektury ulic i chodników – infrastruktura niedostosowana do potrzeb kobiet poruszających się z wózkami bądź infrastruktura w złym stanie (wysokie krawężniki, nierówna powierzchnia i dziury w chodnikach, schody przy wejściach do sklepów, strome schody klatek schodowych i podziemnych przejść ulicznych),
- elementy związane z podróżowaniem komunikacją miejską (strome schody, tłok przy wsiadaniu i wysiadaniu, brak odpowiedniej infrastruktury wewnątrz tramwajów zapewniającej komfortową jazdę),
- elementy ograniczające dostęp do usług (brak podjazdów dla wózków przy sklepach, niedostosowane wejścia do sklepów/kawiarni/restauracji nie mieszczące wózków, brak przestrzeni do komfortowego nakarmienia i przewinięcia dziecka),
- elementy związane z nieodpowiednim użytkowaniem i zagospodarowaniem przestrzeni miejskiej (samochody zaparkowane na chodnikach, brak wind w przejściach podziemnych).

Wypowiedzi aktorki oraz towarzyszące im sceny obrazujące omawiane problemy, ukazują kobietę przemieszczającą się z dziecięcym wózkiem i doświadczającą tych przeszkód. Potwierdzają to następujące stwierdzenia:

Chociażby w tramwaju, kiedy jedną ręką starasz się trzymać wózek, drugą ręką trzymasz się sama siebie, a trzecią w ogóle sprawdzasz, czy wszystko jest w porządku. Jest ogromny ścisk, wokół jest mnóstwo ludzi, jesteś zestresowana⁴ (s. 3).

Dużym problemem jest też wejście do sklepu. Wózki nie mieszczą się w drzwiach i strach zostawić je przed sklepem. W miejscach publicznych, w kawiarniach, brakuje też miejsc do przewijania dzieci czy ich karmienia. A wiadomo, jak jest z karmieniem w miejscach publicznych (s. 2).

Źródła negatywnych doświadczeń stanów emocjonalnych bohaterki można poszukiwać w elementach architektonicznych. Przestrzeń miasta postrzegana jest przez narratorkę jako pełna barier, ograniczająca i nieprzyjazna. Ma zatem charakter „odspołeczny” – jest to przestrzeń „społecznie ucieczkowa” (Osmond, 1957; za: Ostrowska, 1991, s. 66); podtrzymuje dystans między użytkownikami, nie sprzyja nawiązaniu kontaktów czy wymianie myśli z innymi użytkownikami. W kontekście Foucaultowskiej (1998) koncepcji wytwarzania i dyscyplinowania jednostek przez określone instytucje, przestrzenie i praktyki, można stwierdzić, że przestrzeń publiczna, w której przebywa matka dyscyplinuje ją i ogranicza; poddaje „ciało matki” określonym zachowaniom, czego przykład stanowią zaparkowane na chodnikach samochody wyznaczające trasę jej przejścia, chodniki ze zbyt wysokimi krawężnikami

⁴ Wszystkie stwierdzenia pochodzą z transkrypcji etudy, w nawiasach podają strony.

wyznaczające konkretne miejsca przejścia oraz zbyt wąskie futryny drzwi zakazujące wejścia do budynków. Na przykładzie etiudy została ukazana wartość siły oddziaływania otoczenia na życie człowieka: „Zasady dotyczące tego, co ma się znajdować w określonym miejscu, a czego ma tam nie być” (Sack, 1993, s. 326).

Subiektywne odczucia macierzyństwa w kontekście społecznym

Można stwierdzić, że problemom narratorki – bezpośrednio wynikającym z niedogodności poruszania się w publicznej przestrzeni miejskiej – towarzyszą negatywne odczucia i emocje. Aktorka zwraca uwagę na: ścisk w tramwajach, brak pomocy i życzliwości ludzi; odczuwa także litość ze strony innych osób. Jej doświadczeniom towarzyszą zdenerwowanie, frustracja, złość, płacz. Zwraca uwagę, że dla młodych matek poruszanie się w przestrzeni miasta stanowi złożony problem:

Wyjście z domu dla młodej mamy nie jest proste. Powiedziałabym wręcz, że to skomplikowany problem (s. 3).

W ten sposób sygnalizuje obecność innych aspektów w przestrzeni miejskiej, które – poza czynnikami fizycznymi i architektonicznymi – oddziałują na matki w chwilach ich wkroczenia do przestrzeni publicznych. Są one związane z poczuciem obecności innych osób użytkujących tę przestrzeń, na co wskazują następujące wypowiedzi:

Kiedy wychodziłam z wózkiem z domu miałam wrażenie, że wszyscy na mnie patrzą, patrzą z politowaniem. Że to było widać, że się pocę, że się szybko męczę, że nie ze wszystkim sobie radzę. A ile razy miałam ochotę się rozpłakać. (mmm) na przykład, kiedy miałam wsiąść do tramwaju (s. 2).

[...] na myśl o patrzących na mnie ludziach w tych wszystkich sytuacjach odczuwałam mi się wychodzić. Czułam się na maksa sfrustrowana. Byłam zła na wszystko, na nierówne chodniki, na to, że nie ma wind w przejściach podziemnych, na nieprzyjemne spojrzenia ludzi, na brak życzliwości. Najgorzej, jak dziecko rozpłakało się w tramwaju (s. 2).

Tym samym została ukazana istota czynnika ludzkiego – narratorka odczuwa brak życzliwości, wsparcia i zrozumienia ze strony innych użytkowników przestrzeni; przestrzeń publiczna staje się miejscem odrzucenia kobiety, a także jej dziecka oraz wycofania z życia miejskiego. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

Unikałam tłumów, godzin szczytu, pełnych tramwajów, w ogóle unikałam podróżowania gdzieś dalej, no chyba, że musiałam (s. 2).

Kiedy chciałam wyjść na dalszy spacer to już w ogóle była przygoda. [...] Wolałam chodzić wokół bloku i po swoim osiedlu, (yhm), nie chciałam się rzucać ludziom w oczy. Często, na samą myśl o wysokich krawężnikach (hy!), slalomie i przeciskaniu się między zaparkowanymi samochodami, na myśl o patrzących na mnie ludziach w tych wszystkich sytuacjach odechciewało mi się wychodzić (s. 2).

Matka zostaje poddana nadzorowi innych użytkowników przestrzeni – odczuwa kontrolę nad swoim zachowaniem oraz zachowaniem swojego dziecka, co potwierdzają wypowiedzi: „na myśl o patrzących na mnie ludziach”, „miałam wrażenie, że wszyscy na mnie patrzą”, „Najgorzej, jak dziecko rozplakało się w tramwaju”. Jak pisze A. Nałaskowski, przestrzeń publiczna jest pełna oczekiwań wobec swoich użytkowników; pewne zachowania są w niej niepożądane. Można wywnioskować, że narratorka nie jest w stanie sprostać „oczekiwaniom społecznym” kierowanym w stosunku do niej jako matki, co skutkuje zniechęceniem do korzystania z tej przestrzeni – „ciało” matki okazuje się być „podatne” na nałożone na nie ograniczenia, obostrzenia, obowiązki i zakazy; w efekcie matka wycofuje się z użytkowania przestrzeni publicznej: „odechciewało mi się wychodzić”, „unikalam podróżowania gdzieś dalej”. Na podstawie wypowiedzi aktorki można wywnioskować, że również „ciało” jej dziecka nie jest wystarczająco „podatne” na obowiązujące w społeczeństwie zakazy i obostrzenia – dziecko i jego reakcje w pewnym sensie pozostają poza zasięgiem nadzoru społecznego i nie podlegają praktykom dyscyplinującym – jest nieświadome tego typu praktyk. Sytuacja ta jednak ma swoje konsekwencje – „karę” za niepodporządkowanie się dziecka i jego „niewłaściwe” zachowanie ponosi matka poprzez społecznie wymierzany osąd.

Ograniczenie poczucia wolności matki

Narratorka z jednej strony snuje narrację skoncentrowaną wokół określonych barier i problemów, których doświadcza w codziennym życiu, poruszając się w przestrzeni miejskiej, korzystając z komunikacji miejskiej czy dostępnych usług; z drugiej strony jej opowieść ukazuje głębszy sens – dotyka wieloaspektowego doświadczenia macierzyństwa, nie tylko w wymiarze dbania o codzienne potrzeby, ale także w kontekście kształtowania obrazu własnego Ja. Ukazany w etiudzie obraz można powiązać z poczuciem ograniczenia wolności kobiety. Na podstawie jej wypowiedzi można wskazać na trzy istotne obszary oddziałujące na poczucie wolności:

- fizyczne i architektoniczne aspekty przestrzeni miasta,
- wewnętrzne odczucia bohaterki związane z doświadczeniami publicznych przestrzeni i miejsc,
- społecznie regulowane normy ukazujące kolektywne doświadczenie społeczne.

Te trzy elementy wzajemnie na siebie wpływają i nie sposób ich od siebie odseparować. Tym samym, źródeł i przyczyn poczucia ograniczenia wolności narratorki można poszukiwać w czynnikach zewnętrznych – takich jak przestrzenie architektoniczne; oraz czynnikach wewnętrznych – związanych z samą matką, jej emocjami czy fizycznością, a także czynnikach znajdujących się na skrzyżowaniu oddziaływań zewnętrznych i wewnętrznych – w normach i regułach życia społecznego. Innymi słowy, ograniczenie poczucia wolności kobiety odnosi się do różnych wymiarów jej codziennego funkcjonowania. W zakresie strefy psychicznej są to odczucia związane z subiektywnym wizerunkiem własnej osoby – relacja „Ja versus Ja”, w ramach której matka nie tylko analizuje swój wizerunek w przestrzeni miejskiej, ale też przejawia symptomy wskazujące na brak akceptacji dla wyglądu własnego ciała oraz negatywną opinię na jego temat: „Moje ciało zmieniło się, nie mogłam wrócić do dawnej wagi”.

Ograniczenie poczucia wolności matki – relacja „Ja versus Inni”

Ograniczenie wolności kobiety może wynikać z podzielanych społecznie norm regulujących życie społeczne i obowiązujących w przestrzeniach publicznych, na przykład dotyczących kwestii karmienia piersią: „A wiadomo, jak jest z karmieniem w miejscach publicznych” (s. 2). Matka zwraca uwagę na sytuacje, kiedy jej zachowanie bądź zachowanie dziecka odbiegają od społecznych oczekiwań, na przykład: w czasie pokonywania przeszkód architektonicznych, przechodzenia pomiędzy zaparkowanymi samochodami. Narratorka zauważa, że przyciąga uwagę i nieprzyjemne spojrzenia innych – można stwierdzić, że wizja matki, którą uosabia, nie pasuje do wizji, która w jej opinii jest właściwa i pożądana społecznie – postrzega swoje zachowanie jako odstające od wymagań i oczekiwań innych użytkowników przestrzeni publicznych – odczuwane przez nią ograniczenie wiąże się z kontaktami z innymi użytkownikami. Sytuację tę można opisać w kategoriach relacji „Ja versus Inni”. Można wywnioskować, że matka przywiązuje uwagę do cudzych opinii i reakcji dotyczących – w jej przekonaniu – niej samej. W prowadzonej narracji ujawnia negatywne odczucia na temat tego, co myślą o niej inni ludzie: „Miałam wrażenie, że wszyscy na mnie patrzą, patrzą z politowaniem”, „Byłam zła na wszystko [...], na nieprzyjemne spojrzenia ludzi”. Narratorka czuje się zauważana i obserwowana: „Nie chciałam się rzucać ludziom w oczy”. W efekcie odczuwa zniechęcenie do użytkowania publicznych przestrzeni miejskich: „Często [...] w tych wszystkich sytuacjach odechciewało mi się wychodzić”; ma poczucie uwięzienia we własnym domu: „Stałam się jak ta kura domowa, zamknięta w domu” (s. 2). Kobieta „unika wzroku” innych osób, zamyka się w swojej przestrzeni domowej; rezygnuje z korzystania z częściej uczęszczanych i bardziej popularnych przestrzeni pu-

blicznych; wybiera Tuanowskie przestrzenie już „oswojone” – miejsca dobrze jej znane, znajdujące się blisko: „Wolałam chodzić wokół bloku i po swoim osiedlu”. Ponadto matka przez swoją narrację nawiązuje do stereotypowego postrzegania kobiety przez pryzmat jej obowiązków domowych – społecznie utrwalonego wizerunku matki Polki, która doskonale daje sobie radę ze wszystkimi swoimi obowiązkami (zob. Titkow, 2012): „[...] do tego chciałam, żeby wszyscy wiedzieli, jak dobrze sobie daję radę, jak wszystko jest super” (s. 1). Tym samym użytkowanie przestrzeni przez narratorkę stanowi kompromis, o którym pisze A. Nalaskowski (2002), pomiędzy tym, czego matka chce, co jej wolno, a co może w tej przestrzeni.

Namysł nad relacją „Ja versus Inni” można podjąć także z perspektywy krytycznych studiów na wizualnością autorstwa Donny Haraway (1991). Autorka poddaje analizie hierarchię władzy, która ujawnia się poprzez określone formy wizualności. Wizualność – rozumiana jako nieopanowane obżarstwo wzrokowe – nie jest cechą charakterystyczną wszystkich społeczeństw, ludzi i instytucji, a stanowi część jedynie tych, które przynależą do militarizmu, kolonializmu, kapitalizmu i patriarchy (Haraway, 1991, s. 188, za: Rose, 2010, s. 24; Rose, 2010, s. 24). Wizualność tego rodzaju wytwarza określone obrazy różnic społecznych – w zależności od klasy, płci, rasy, wyznania, etniczności czy seksualności; jednocześnie usurpuje sobie prawo do uniwersalności i stawia się ponad tymi różnicami. G. Rose zjawisko to komentuje następująco:

Dzieje się tak dlatego, że takie uporządkowanie różnicy zależy od rozróżnienia na tych, którzy roszczą sobie prawo do widzenia w sposób uniwersalny, oraz tych, którzy są widziani i przypisywani do konkretnych kategorii, co z kolei jest powiązane z opresją i tyranią kapitalizmu, kolonializmu, patriarchy (2010, s. 24).

W kontekście analizy etiudy można zauważyć, że kolektywnie uprawnomożona wizja „właściwego macierzyństwa” rości sobie prawo do uniwersalności i tym samym nie dopuszcza do głosu innych wizji i doświadczeń macierzyństwa; w tym wizji uosabianej przez narratorkę. Dominujące formy wizualności – metaforycznie i literalnie zobrazowane w wypowiedzi narratorki: „Wszyscy na mnie patrzą”, porządkują świat i wytwarzają go w określony sposób; decydują „jak widzimy, jak potrafimy widzieć, jak nam widzieć wolno czy też jak widzieć musimy” (Foster, 1988, s. ix, za: Rose, 2010, s. 21).

Zmiana jako kategoria ukazująca subiektywność i przełomowość doświadczeń matki

Za ważną oś interpretacji narracji aktorki można uznać kategorię zmiany. Zmiana towarzyszy wypowiedzi matki we wszystkich trzech częściach etiudy. W akcie I nar-

ratorka opisuje swoją sytuację w odniesieniu do przeszłości – wskazuje na zmiany, które zaszły w jej życiu wraz z urodzeniem dziecka; zwraca uwagę na ich przewrotność oraz ogromną skalę. Obrazują to następujące wypowiedzi:

Po urodzeniu dziecka moje życie zmieniło się w 100 procentach. Wszystko przewróciło się do góry nogami, dziecko stało się najważniejsze, wszystko obracało się wokół niego (s. 1).

Czasami trudno jest złapać dystans, kiedy Twój świat zaczyna kręcić się wokół jednej małej istotki. Czasami trudno jest przyznać się samej sobie, że to nie do końca jest tak, jak sobie wyobrażałam (s. 3).

Narodziny dziecka i zajęcie przez nie centralnego miejsca w życiu kobiety stały się momentem przełomowym, przewartościującym jej dotychczasowe doświadczenia i codzienny ład. W nawiązaniu do koncepcji analizy wywiadu biograficznego w ujęciu Fritza Shütze należy zwrócić uwagę na biograficzny charakter wypowiedzi narratorki (zob. Kos, 2013). W tym kontekście sytuację urodzenia dziecka można rozumieć jako moment przełomowy w życiu kobiety – jedno z wydarzeń, które „całkowicie lub prawie całkowicie decydują o przebiegu życia jednostki” (Bühler, 1999, s. 258). W trakcie prowadzonej narracji matka opisuje wiele subiektywnych odczuć w odniesieniu do swojego macierzyństwa, a doświadczenia wczesnego macierzyństwa określa jako ciężkie; definiuje je przez pryzmat sytuacji, w której się znalazła – przeprowadzka do dużego miasta, brak bliskich osób przy sobie.

Na początku macierzyństwa było mi bardzo ciężko. Nie mam przy sobie rodziców i teściów do pomocy. Mieszkam w dużym mieście, gdzie przeprowadziłam się za pracą razem z mężem i w zasadzie nie mamy tu przyjaciół (s. 1).

Matka snuje narrację z perspektywy czasu – sytuacja ma miejsce półtora roku po narodzinach syna; tym samym dokonuje refleksji nad własną osobą – odnosi się do zmian w sferach fizyczności i seksualności (ciało), aktywności zawodowej, rodzinnej i codziennym funkcjonowaniu. Zamianom tym towarzyszą negatywne odczucia i emocje aktorki.

A ja [...] z aktywnej zawodowo, pracującej, samodzielnej, niezależnej kobiety stałam się, jak ta kura domowa, zamknięta w domu. Moje ciało zmieniło się, nie mogłam wrócić do dawnej wagi, przeszkadzało mi to [...] (s. 1).

Swoją narrację kobieta prowadzi z perspektywy roli matki, w której od niedawna się znajduje: „Jestem matką półtora rocznego Janusza” (s. 1). Rolę tę definiuje w kontekście problemów związanych z poruszaniem się w przestrzeni miasta: „Wyjście z domu dla młodej mamy nie jest proste”. Wraz z końcem aktu II aktorka zmienia czasową perspektywę snucia opowieści – wypowiada się z pozycji zakotwiczonej

w terażniejszości – odnosi się do problemów, które napotykała i napotyka poruszając się w przestrzeni miasta; jednocześnie nawiązuje do swoich subiektywnych odczuć; poszukuje ich źródeł:

Dzisiaj, dzisiaj przynajmniej z mojej perspektywy, tak do końca nie wiem, w czym tkwił największy problem, trochę się tego boję i dalej to jest problem (yyyyy), ale wzięłam się w garść. Musiałam coś zmienić, zmienić podejście, żeby było mi lepiej, żeby nie dać się zwariować. Dalej się staram (s. 2).

W tym kontekście matka dokonuje refleksji nad własnym działaniem i podejściem do życia – pragnie zmiany, która motywowana jest chęcią polepszenia swojej sytuacji: „Żeby nie zwariować”. Kobieta podejmuje starania, pomimo odczuwanych obaw oraz będąc nie do końca świadomą przyczyn swojego „niewychodzenia z domu”.

W akcie III możemy zaobserwować znaczące zmiany w obszarze kontaktów narratorki z innymi ludźmi. Bohaterka określa swoją sytuację na nowo – przyznaje sobie prawo do przebywania w przestrzeniach publicznych; prawo do „narażania się” na spojrzenia i obecność innych ludzi, na przykład pomimo odczuwania złego samopoczucia czy zmęczenia. Sytuację tę należy odczytać w kontekście wcześniejszych doświadczeń kobiety, jej starań w kierunku utrzymania pozorów sprostania społecznie pożądanej wizji matki: „Do tego chciałam, żeby wszyscy wiedzieli, jak dobrze sobie daję radę, jak wszystko jest super” (s. 1).

Doświadczenie jako działanie poparte refleksją – edukacyjna wartość etudy

John Dewey (1963) ukazuje edukacyjny wymiar doświadczenia – uwidacznia relację pomiędzy procesami działania i ich konsekwencjami. W jego ujęciu doświadczenie łączy w sobie dwa elementy: aktywny – działanie – i pasywny – doznawanie (s. 151). Aby doświadczenie miało wartość i znaczenie, jednostka musi być świadoma szczególnego połączenia tych dwóch elementów: „Oddziałujemy na rzecz a ona oddziałuje na nas: taka jest ta szczególna kombinacja. Związek tych dwóch faz doświadczenia jest miarą owocności albo wartości doświadczenia. Sama czynność nie stanowi doświadczenia” (s. 151). W ujęciu autora istotnymi cechami doświadczenia są zatem zmiana i myślenie. Zmiana zachodzi w sytuacji próbowania, działania; aby zmiana miała znaczenie, jednostka powinna powiązać ją z konsekwencjami działania – wtedy też następuje proces uczenia się: „Kiedy jakąś czynność kontynuuje się aż do doświadczenia konsekwencji, kiedy zmiana dokonana przez działanie odbija się z powrotem w zmianie dokonanej w nas, sam przepływ jest brzemienny w znaczenie. Uczymy się czegoś” (Dewey, 1963, s. 151). Jest to proces myślenia, refleksji, który autor określa jako „zamierzone starannie odkrycia «specyficznych» związków między tym, co

robimy, a konsekwencjami, tak, że oba procesy stają się ciągle” (Dewey, 1963, s. 156-157). Warto zatem zauważyć, że w akcie III etiudy możemy obserwować zmianę – „przemianę” – matki, która przyznaje sobie prawo do niedoskonałości. W konsekwencji zmienia swoje podejście do korzystania z przestrzeni miejskich: zamiast postawy osoby wycofanej, unikającej kontaktu z ludźmi, przestraszzonej i niechcianej, przyjmuje postawę osoby aktywnej, oczekującej i wymagającej życzliwości, akceptacji, zrozumienia ze strony innych użytkowników przestrzeni publicznych. Zjawiska te możemy odczytać jako znaczące doświadczenie jednostki poparte refleksją nad ich konsekwencjami, skutkujące istotną i wartościową zmianą – „przemianą” – wypracowaną przez narratorkę. Obrazuje to następująca wypowiedź:

[...] (ymmmm) Tak. Bycie mamą to nie do końca jest, że zawsze jesteś zrelaksowana i uśmiechnięta. Ale czy dlatego mam nie wychodzić z domu, mam się nie pokazywać? Tak jak każdy inny człowiek wychodzę do miasta [...]. Przy czym mam prawo do życzliwości ludzi. Nie czuję się już taka przytłoczona, zażenowana jak kiedyś (s. 3).

„Przemianę” kobiety potwierdzają słowa zamykające etiudę: „Jestem mamą i tak przyznaję, czasami jest ciężko” (s. 3) przedstawione w odmienionym kontekście, ukazującym aktywną kobietę, korzystającą z przestrzeni miasta mimo licznych barier i przeszkód. Należy zauważyć, że z prowadzonej przez aktorkę narracji nie wynika jasno, co stanowiło bezpośrednie źródło zmiany jej podejścia do korzystania z przestrzeni miejskiej. Warto jednak wskazać na jej silną motywację wewnętrzną jako źródło poprawy sytuacji. Ponadto należy zaznaczyć, że narratorka swoją „przemianę” definiuje również w odniesieniu do postaci dziecka – jemu również daje przyzwolenie do wyrażania własnych potrzeb w przestrzeni publicznej, na przykład za pomocą płaczu: „[...] a moje dziecko może płakać w wózku, może płakać na placu zabaw, w kolejce po bułki, w piekarni, gdziekolwiek” (s. 3). Ponadto z analizowanej etiudy nie dowiadujemy się czy narratorka zmieniła swoje podejście w nawiązaniu do strefy fizyczności – swojego ciała. Wątek braku akceptacji wyglądu zewnętrznego został jedynie zasygnalizowany wraz z początkiem snutej opowieści.

Wnioski

Przedstawiony w etiudzie obraz macierzyństwa jest złożony, wieloaspektowy, a jego kontekst uwikłany jest w sieć relacji i interakcji społecznych. Również bariery, z którymi spotka się matka okazują się być wielowymiarowe – odczytywać je można zarówno w kategoriach czynników wewnętrznych skierowanych na siebie przez matkę, jak i czynników o charakterze kolektywnym – pod postacią norm społecznych wymu-

szających na matce pewne zachowania. Czynniki te przyjmują formę psychicznego i fizycznego ograniczenia jej wolności – doświadczeniem opresyjnym staje się nie tylko poruszanie się w przestrzeni miasta w wymiarze architektonicznym, ale także relacje z innymi użytkownikami tej przestrzeni oraz relacja z samą sobą. Tym samym okazuje się, że narracja aktorki jedynie pozornie została skoncentrowana na doświadczanych przez nią przeszkodach i barierach w poruszaniu się w przestrzeni miasta; narracja wiąże się z innymi aspektami jej życia i macierzyństwa, tak w wymiarze społecznym, psychicznym, jak i fizycznym – aspekty te oddziałują na siebie i są trudne do jednoznacznego odseparowania.

Za ważną kategorię analityczną w interpretacji i analizie etiudy posłużyła „zmiana”. Zmiany, które towarzyszą narratorce w różnych momentach jej życia oraz których dokonuje w swoim życiu, świadczą o edukacyjnym potencjalnie analizowanego nagrania. Co więcej, na podstawie interpretacji etiudy można wywnioskować, że bohaterka przeszła swoistą „przemianę”. W tym miejscu warto sięgnąć do koncepcji kreowania rzeczywistości społecznej i przestrzeni społecznego doświadczenia autorstwa Ralfa Boshnacka (2004). Autor wskazuje na podwójną strukturę tworzenia przestrzeni społecznego doświadczenia. Wyróżnia interpretatywne – komunikatywne przestrzenie doświadczenia – oraz przestrzenie pragmatyczne – koniunktywne, odpowiadające przeżyciu. Pragmatyczne wytwarzanie doświadczenia nawiązuje do „swoistego (wy)czucia istoty oraz sensu doświadczanej rzeczywistości” przez aktorów życia społecznego (2004, s. 21). Jak pisze:

Koniunktywne przestrzenie doświadczenia i charakterystyczne dla nich bezpośrednie rozumienie wytwarza się zatem tam, gdzie wspólnie przeżyta, albo przeżywana praktyka działania zostaje nie tyle świadomie zinternalizowana, co habitualnie inkorporowana, to znaczy zostaje wpisana w owe «jak?», w tryb rozumowania oraz organizacji werbalnych oraz mimetycznych praktyk (2004, s. 23).

Z kolei doświadczenie komunikatywne odnosi się do subiektywnych odczuć i znaczeń przypisywanych przez jednostkę rzeczywistości. W nawiązaniu do tej koncepcji można zauważyć, że wizja macierzyństwa uosabiania przez narratorkę przed „przemianą” została przez nią zinternalizowana – inkorporowana w toku przyjęcia werbalnych i mimetycznych praktyk społecznych. Natomiast w toku gromadzenia osobistych doświadczeń i odczuć oraz przypisywania subiektywnych znaczeń rzeczywistości, wizja ta została renegocjowana. Egzemplifikację stanowi wypowiedź, w której bohaterka konfrontuje własne doświadczenia ze społecznie kształtowanym wizerunkiem wiecznie zadowolonej matki: „Bycie mamą to nie do końca jest, że zawsze jesteś zrelaksowana i uśmiechnięta” (s. 3). Narratorka na nowo określa rolę matki w odniesieniu do własnej osoby i przeżyć; przyznaje sobie symboliczne prawo do „pokazywania się innym” i „wychodzenia z domu”. Przemianę kobiety war-

to zinterpretować w odniesieniu do dwóch ujęć matki proponowanych w literaturze krajowej: matki Polki (zob. Titkow, 2012) i tzw. „nowej” matki (zob. Sikorska, 2012; Imbierowicz, 2012). Matka Polka utożsamiana jest z wizją kobiety „superbohaterki”, oddanej rodzinie, obowiązkom domowym, zawodowym oraz społecznym; z kolei „nowa” matka zyskuje przyzwolenie do bycia niedoskonałą i nieperfekcyjną – przyznaje sobie prawo do bycia matką, która kieruje się własnymi potrzebami, a nie jedynie oczekiwaniami społeczeństwa.

Podsumowanie

Niniejsze opracowanie stanowi próbę przyjrzenia się doświadczeniom macierzyństwa kobiet poruszających się w przestrzeni miasta, dokonaną na podstawie analizy i interpretacji etiudy „W labiryncie macierzyństwa” powstałej w ramach projektu „Macierzyństwo kobiet doświadczonych przemocą w perspektywie badań inspirowanych sztuką”. Pierwsza część artykułu została poświęcona teoretycznemu umiejscowieniu pojęć i zagadnień istotnych dla dalszej analizy, omówione zostały kategorie przestrzeni i jej oddziaływania na użytkowników, opisano wybrane aspekty badań nad wizualnością. Druga część zawiera prezentację wyników analizy wspomnianej etiudy. Na macierzyństwo kobiety ukazane w filmie nakładają się różne aspekty jej codziennego życia. Okazuje się, że jest to złożony i zróżnicowany proces, w którym indywidualne odczucia matki zderzają się ze społecznie konstruowanym obrazem właściwego, „normalnego” macierzyństwa (zob. Phoenix, Woollett i Lloyd, 1994). Z kolei w nawiązaniu do tytułu „W labiryncie macierzyństwa”, etiudę można interpretować jako materiał ukazujący różnorodne doświadczenia macierzyństwa, składające się na labirynt ulic, miejsc, ludzi, spojrzeń, nakazów i zakazów, w którym niełatwo odnaleźć swoją drogę i wyzbyć się poczucia z wszech stron ograniczających ścian.

Na zakończenie warto powrócić do założeń projektu „Macierzyństwo...” oraz wskazać na jego oryginalność w kontekście łączenia badań naukowych z działaniami artystycznymi (Zob. Prysmont, 2020). Badacze zajmujący się kulturą wizualną rzadko tworzą obrazy do udzielania odpowiedzi na pytania badawcze. Zatem istotnym działaniem w ramach projektu było włączenie elementów sztuki do procesu badawczego – zaprezentowanie rezultatów prowadzonych badań za pomocą etiud filmowych. Ponadto, jak stwierdza D. Haraway, odmienne od dominujących sposoby rozumienia rzeczywistości i różnic społecznych nie mają możliwości roszczenia sobie prawa do bycia uniwersalnymi. Jednakże dominujący reżim skopiczny nie jest „[...] ani nieuniknioną historyczną koniecznością, ani też jedynym i nadającym się zakwestionować porządkiem wizualnym” (Rose, 2010, s. 24). Tym samym pro-

jekt „Macierzyństwo...” może stanowić przykład oryginalnych prac badawczych, w których ramach zostały podjęte próby przeciwstawienia się dominującym narracjom macierzyństwa w środowisku kobiet – próby uwolnienia zróżnicowanych obrazów macierzyństwa kobiet doświadczających przestrzeni miejskiej i społecznej w różnych jej aspektach i wymiarach.

Bibliografia

- Archanowicz-Kudelska, K. (2015). Matka Polka chce uciec z getta, czyli rodzic w wielkim mieście. *Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka*, 14 (3), 133-151.
- Boshnack, R. (2004). Metoda dokumentarna; od koniunktywnego zrozumienia do socjogenetycznej interpretacji. W: S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia – metoda interpretacji dokumentarnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* [Wprowadzenie do badań jakościowych]. London: Sage.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hall, E. T. (2009). *Ukryty wymiar*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Imbierowicz, A. (2012). Matka Polka w defensywie? Przemiany mitu i jego wpływ na macierzyństwo polskich kobiet. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 430-442. DOI: 10.15503/onis2012-430-442.
- Jałowiecki, B. (2010). *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jałowiecki, B. (2012). *Czytanie przestrzeni*. Kraków – Rzeszów – Zamość: Konsorcjum Akademickie.
- Kalinowska, E. (2001). Analiza treści jako technika badawcza. *Dyskursy młodych andragogów*, 02, 15-31. DOI: 10.34768/dma.vi02.2863.
- Kos, E. (2013). *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*. W: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice* (ss. 91-117). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis [Jakościowa Analiza Treści]. W: U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (red.), *A Companion to Qualitative Research* [Towarzysz Badań Jakościowych] (ss. 266-269). New York: Sage.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ostrowska, M. (1991). *Człowiek a rzeczywistość przestrzenna*. Szczecin: Autorska Oficyna Wydawnicza „Nauka i Życie”.
- Phoenix, A., Woollett, A. (1994). *Motherhood: Social Construction, Politics and Psychology* [Macierzyństwo: Społeczna Konstrukcja, Polityka i Psychologia]. W: A. Phoenix, A. Woollett, E. Lloyd (red.), *Motherhood. Meanings, Practices and Ideologies* [Macierzyństwo: Znaczenia, Praktyki i Ideologie] (ss.13-27). London: Sage.
- Pryszmont, M. (2020). *Metodologia jako sztuka wyjścia*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sack, R. D. (1993). The Power of Place and Space. *The Geographical Review*, 83(3), 326-329. DOI: 10.2307/215735.

- Schutt, R. K. (2015). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research* [Badanie Świata Społecznego: Proces i Praktyka Badawcza]. London: Sage.
- Sommer, R. (1959). Studies in personal space [Studia w przestrzeni osobistej]. *Sociometry*, 22, 247-260.
- Titkow, A. (2012). Figura Matki Polki. Próba demitologizacji. W: R. E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskurs, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce* (ss. 27-48). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wallis, A. (1990). *Socjologia przestrzeni*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

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, Graynskiego
53, 40-126 Katowice, Poland

ORCID: 0000-0002-4472-3214

BORECKA-BIERNAT Danuta, dr hab., prof. UWŕ

e-mail: danuta.borecka-biernat@uwr.edu.pl

Instytut Psychologii, Wydział Nauk Pedagogicznych i Historycznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Psychology, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0003-1401-9821

BUKOWSKA Monika, mgr

e-mail: monika.bukowska@student.umw.edu.pl

Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska

Wrocław Medical University, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0003-1907-9882

GÓRAL-PÓŁROLA Jolanta, dr hab., prof. StSW

e-mail: jgp@stsw.edu.pl

Staropolska Szkoła Nauk Stosowanych w Kielcach, Ponurego Piwnika 49, 25-666 Kielce, Polska.

Old Polish University of Applied Sciences in Kielce, Ponurego Piwnika 49, 25-666 Kielce, Poland

ORCID: 0000-0002-9696-9945

GRABOWSKA Barbara, dr

e-mail: barbara.grabowska@umw.edu.pl

Zakład Zdrowia Publicznego, Katedra Zdrowia Populacyjnego, Wydział Nauk o Zdrowiu,
Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bujwida 44, 50-368 Wrocław, Polska

Department of Public Health, Department of Population Health, Faculty of Health Sciences,
Wrocław Medical University, Bujwida 44, 50-368, Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0001-7466-1280

HUMENIUK Ewa, dr hab., prof. UM

e-mail: ewa.humeniuk@umlub.pl

Katedra i Zakład Psychologii, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Chodźki 7, 20-093 Lublin, Polska

Chair and Department of Psychology, Medical University of Lublin, Chodzki 7, 20-093 Lublin, Poland

ORCID: 0000-0002-4172-0712

JANIK Agnieszka, dr

e-mail: agnieszka.janik@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0001-9737-9915

JARZĘBIŃSKA Aneta, dr

e-mail: aneta.jarzebinska@usz.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Michała Kleofasa Ogińskiego 16, 71-431 Szczecin, Polska

Institute of Pedagogy, University of Szczecin, Michała Kleofasa Oginskiego 16, 71-431 Szczecin, Poland

ORCID: 0000-0001-5765-8741

JĘDRZEJOWSKA Agnieszka, dr

e-mail: agnieszka.jedrzejowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-8709-047X

JURCZYK- ROMANOWSKA Ewa, dr

e-mail: ewa.jurczyk-romanowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Science, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-4283-0278

NOWALSKA- KAPUŚCIK Dorota, dr

e-mail: Dorota@constel.pl

Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Polska

Institute of Sociology, Faculty of Social Sciences, Silesian University in Katowice, Bankowa 12, 40-007 Katowice, Poland

ORCID: 0000000342243257

KOWALSKI Mirosław, dr hab., prof. UZ

e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762, Zielona Góra, Polska

Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, al. Wojska Polskiego 69, 65-762, Zielona Gora, Poland

ORCID: 0000-0003-2960-8258

KWIATKOWSKI Piotr, dr hab.

e-mail: piotr.kwiatkowski@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Science, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-1508-5604

ŚLIWA Sławomir, dr

e-mail: s.sliwa@poczta.wsia.opole.pl

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Nauk Stosowanych – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, Polska

Faculty of Social Sciences, The Academy of Applied Sciences - Academy of Management and Administration in Opole, Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole, Poland

ORCID: 0000-0003-0465-0644

ŚLÓSZARZ Luba, dr

e-mail: luba.jakubowska@umed.wroc.pl

Zakład Humanistycznych Nauk o Zdrowiu, Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych, Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Polska

Department of Humanities of Health Sciences, Department of Humanities and Social Science, Wrocław Medical University, Bartla 5, 51-618 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-0507-6595

TARKOWSKI Zbigniew, prof. dr hab.

e-mail: zbigniew.tarkowski@umlub.pl

Katedra i Zakład Psychologii, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Chodźki 7, 20-093 Lublin, Polska

Chair and Department of Psychology, Medical University of Lublin, Chodźki 7, 20-093 Lublin, Poland

ORCID: 0000-0003-4970-8512

ZUBRZYCKA Renata, dr hab.

e-mail: renata.zubrzycka@mail.umcs.pl

Katedra Metodologii Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Głęboka 43 20-612 Lublin, Polska

Department of Methodology of Pedagogical Sciences, Maria Curie-Skłodowska University in Lublin, Głęboka 43 20-612 Lublin, Poland

ORCID: 0000-0003-3816-0790

ŻAKOWSKA Barbara, dr

e-mail: barbara.zakowska@usz.edu.pl

Katedra Historii i Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński, Michała Kleofasa Ogińskiego 16, 71-431 Szczecin, Polska

Department of History and Theory of Education, Institute of Pedagogy, University of Szczecin, Michała Kleofasa Ogińskiego 16, 71-431 Szczecin, Poland

ORCID: 0000-0002-0720-8184

Indeks osobowy

Index

A

Abali Osman 32, 39, 41
Abbott Janice 128, 133
Abell Barbara 48, 66
Adamski Franciszek 94, 101
Aelterman Antonia 71, 85
Agrawal Preeti 195, 200, 202
Akert Robin. 53, 62, 63
Akin Becci 176, 177, 187
Al-Khaledi Maram 40, 41
Alshatti Tariq. 40, 41
Alyanak Behiye. 31, 41
Amalia Mia 83, 85
Ambrose Nicoline Grinager 30, 41
Ameljańczyk Tomasz 128, 131
Andrzejewska Jolanta 104, 106, 115
Anggarani Mayang 83, 85
Anton Margret. 16, 27
Antonietti Jean-Philippe 33, 42
Antonovsky Aaron 14, 26
Appelt Karolina. 108, 115
Arad-Davidzon Bilhah 173, 187
Archanowicz-Kudelska Katarzyna. 207, 226
Armstrong Mary 176, 191
Aronson Elliot. 53, 62, 63
Aubry Józef. 98, 101
Austin Elizabeth 33, 41, 43
Ayre Elizabeth. 137, 151

B

Bachar Orly. 139, 151
Badura-Madej Wanda 159, 169
Bakalczuk Grzegorz 201–202
Bakirci Hasan 80, 83

Balawajder Krystyna. 46, 49, 57, 63
Bales William 140, 152
Bandura Albert 61, 63
Barber James. 178, 188
Barker Dave 128, 133
Barker David. 126, 127, 132
Barłów Krystyna 53, 63
Barros Fernando 195, 203
Basiaga Jan 171, 173, 175, 176, 187
Bator Magdalena. 128, 131
Baudry Anne-Sophie. 33, 41
Baumrind Diana 15–17, 26
Bączyk Grażyna 201, 203
Becvar Dorothy. 26
Bee Helen 105, 115
Beilby Janet. 32, 41, 42
Benbenishty Rami. 173, 174, 186, 187–190
Benson Peter 17, 26
Bergh Daniel 71, 85
Berqueza Ali 33, 41
Beşikçi Hümeýra. 32, 39, 41
Best Karin 27
Best Mary 38, 41
Bielawska Dorota 47, 63
Biggart Ali. 40, 41
Bishop Meredith 123, 132
Black Keri. 14, 17, 26
Blackwell Laura 128, 133
Blanton Robert 167, 169
Blood Gordon 40, 41
Bogdan Magdalena 118, 131
Borawska-Kowalczyk Urszula 123, 131
Bordeau Teri 126, 127, 131
Borgas Mignon 176, 188

Boshnack Ralf 224, 226
 Bosko Jan 92, 97–99, 101, 102
 Bosma Harke 50, 64
 Bourke Terri 82, 85
 Braeges Judith 48, 67
 Brakowski Jarosław 92, 101
 Branden Nathaniel 104, 115
 Brown Melissa 53, 64
 Brownlee Jo Lunn 82, 85
 Brucefors Agneta Bergsten 128, 133
 Brunnberg Elinor 174, 186, 187
 Bryłka Róża 52, 61, 63
 Bryon Mandy 122, 128, 131
 Brzezińska Anna 22, 28, 108, 110, 111, 115, 116
 Bungai Joni 80, 84
 Burke Kathleen 176, 190
 Burrus Embry 31, 32, 42
 Bush Loretta 48, 66
 Byra Stanisława 128, 131

C

Caplan Gerald 159, 169
 Caputi Peter 33, 43
 Carlson Bonnie 140, 152
 Caron Colleen 177, 191
 Carpentier Melissa 126, 127, 131
 Carretta Thomas 33, 43
 Caruso David 32, 42
 Cassedy Amy 40, 43
 Catania Lori 38, 41
 Catastini Paola 124, 128, 133
 Cervera Neil 140, 152
 Chabot Martin 176, 177, 188
 Chałas Krystyna 93, 95, 101
 Champion Jennifer 16, 27
 Chandran Suja 123, 131
 Chaney John 127, 128, 132, 133
 Charman Elizabeth 50, 64
 Chen Lijun 84, 177, 191
 Cheng Tyrone 176, 177, 187
 Choi Sam 176, 177, 188, 190
 Christophe Véronique 33, 41
 Churchward Peter 82, 85
 Chwaszcz Joanna 139, 153
 Cichocka Ewelina 201, 203
 Cichoń Władysław 93, 101
 Cichosz Mariusz 94, 101
 Cichosz Wojciech 89, 90, 101
 Cicognani Elvira 50, 64

Cierpka Anna 201, 202
 Cierpka Manfred 53, 62, 66
 Civitella Maria Teresa 128, 131
 Clarke-Stewart K. Alison 140, 153
 Coatsworth J. Douglas 14, 27
 Cofta Szczepan 122, 131, 134
 Coleman Craig 38, 43
 Coletti Christina 126, 127, 131
 Collins W. Andrew 48, 63
 Collin-Vézina Delphine 176, 177, 188
 Colombo Carla 124, 133
 Compas Bruce 16, 27
 Connell Christian 176–178, 188, 191
 Continisio Grazia Isabella 128, 131
 Conture Edward 40, 41
 Cook Frances 40, 41
 Cooper Lesley 178, 188
 Courtney Mark 177, 189, 191
 Courtney Shannon 139, 153
 Cousino Melissa 124, 127, 131
 Crabtree Sara Ashencaen 40, 41
 Creswell John 178, 188
 Crosby Lori 128, 132
 Cywińska Małgorzata 52, 53, 62, 63, 65
 Czech Marcin 128, 131
 Czerwińska-Jasiewicz Maria 49, 55, 64
 Czerwionka-Szaflarska Mieczysława 195, 203

D

Daddis Christopher 47, 48, 67
 Dallaire Danielle 140, 153
 Daly Conor 123, 131
 Daniels Tracey 123, 131
 Danovsky Michael 49, 50, 64
 Darling Nancy 15, 18, 27
 Dassonneville Charlotte 33, 41
 Davidson-Arad Bilha 174, 187
 Davies Gwyneth 123, 131
 Davis Inger 176, 177, 189
 Davis Stephen 31, 42
 Daza Viviana 71, 84
 de Tchorzewski Andrzej 88, 101
 Deeb Larry 126, 127, 132
 DeHaan Laura 15, 26
 Delfabbro Paul 176, 178, 188
 Demircan Özlen Hasibe 82, 84
 Demirkaya Sevcen Karakoç 31, 41
 Denek Kazimierz 93, 101
 DePanfilis Diane 175, 176, 189

Desramaut Francis 98, 101
 Deutsch Morton 49, 64
 Devaney John 174, 187
 Dewey John 222, 223, 226
 Dębska Grażyna 129, 131
 Dickhäuser Oliver 71, 84
 DiGirolamo Ann 125, 127, 133
 Dodge Kenneth 53, 64
 Domańska Dorota 129, 131
 Domański Henryk 153, 157, 169
 Domaradzka Anna 53, 64
 Domińska-Werbel Dorota 47, 64
 Donaldson Deidre 49, 50, 64
 Donohew R. Lewis 22, 26
 Dornbusch Stanford 15, 18, 27
 Doroszevska Antonina 201, 202
 Douglas Jo 40, 42
 Drabble Laurie 176, 189
 Driscoll Kimberly 126–128, 132
 Druker Kerianne 39, 41, 42
 Duff Alistair 123, 128, 131, 133
 Dunaj Jolanta 30, 43
 Dursun Peksen 167, 169
 Dutkiewicz Kazimiera 53, 64
 Dyczewski Leon 93, 101
 Dyer William 140, 152
 Dzbuk Ewa 201–202
 Dzierżyńska-Breś Sonia 152
 Dziubiński Zbigniew 100, 101

E

Egan Vincent 33, 41
 Eigen Howard 125, 127, 133
 Einarsdóttir Jóhanna 39, 42
 Elkin David 127, 133
 Elliot Zoe 123, 131
 Ellis Desmond 152
 Elmen Julie 17, 18, 27
 Emerson Eric 40, 42
 Escher Iwona 141, 152
 Esposito Maria Rosaria 128, 131
 Esposito Tonino 176, 177, 188
 Everhart D. Erik 32, 42

F

Falconnier Lydia 177, 178, 189
 Farmer Elaine 173, 175, 188
 Fedele David 126–128, 132, 133
 Fedeli Mario 104, 116

Fernandez Elizabeth 176–178, 186, 188
 Ferrer Belén Martínez 53, 65
 Fetrow Becky 175, 187
 Filigno Stephanie Spear 123, 132
 Filik-Uyanık Rabia 82, 84
 Filip Agnieszka 62, 64
 Filipczuk Halina 48, 64
 Fiori Marina 33, 42
 Fisher Philip 175, 187
 Fitzgerald Catherine 123, 132
 Fitzpatrick Patricia 123, 132
 Flick Uwe 179, 188, 212–214, 226
 Fluke John 173, 189
 Forehand Rex 16, 27
 Foucault Michael 206, 210, 226
 Fowles Don 18, 27
 Frączek Adam 49, 50, 64
 Freire Paulo 15, 26
 Fry Jane 40, 41
 Furrer Carrie 176, 188

G

Gajewska Danuta 195, 203
 Gałązka-Sobotka Małgorzata 119, 133
 Gampell Lucy 137, 151
 Ganger William 176, 189
 Gannon Natalie 33, 42
 Garai Emily 16, 27
 Gargiulo Gianpaolo 128, 131
 Garnezy Norman 14, 26, 27
 Garstka Tomasz 48, 64
 Gathercole Katie 123, 131
 Gaworska-Krzemińska Aleksandra 201, 202
 Gawryś Maria 47, 64
 Gebuza Grażyna 200, 201, 203
 Geen Rob 176, 189
 Geller David 126, 127, 132
 George Sherly 123, 132
 Gerrig Richard 53, 68, 159, 169
 Gierszewska Małgorzata 200, 201, 203
 Gigante Denise 195, 203
 Gilmana Bernarda 139
 Glaser Rollin 53, 64, 73
 Glińska-Noweś Aldona 152
 Godiwała Neha 128, 132
 Gold Nora 173, 174, 186, 188
 Goldbeck Lutz 128, 133
 Goleman Daniel 33, 42
 Gonçalves Helen 195, 203

Gondor Magdalen 126, 127, 132
 Gonzalez Michelle 16, 27
 Gorący Alicja 47, 64
 Gordon Thomas 16, 26, 40
 Goryński Paweł 118, 131
 Gorzelak Przemysław 140, 152
 Grabowiec Anna 107, 116
 Grabowska Edyta 119, 133, 193
 Graliński Jacek 118, 132
 Grasmick Harold 152
 Green Beth 176, 188
 Green Rebecca 175, 187
 Grosseohme Daniel 123, 132
 Grotowska-Leder Jolanta 157, 169
 Gryglewicz Jerzy 119, 133
 Grynberg Delphine 33, 41
 Gudmundsdottir Gréta Björk 71, 84
 Guetzkow Joshua 139, 151
 Guillari Assunta 128, 131
 Guler Mustafa 80, 83
 Guntupalli Vijaya 32, 42
 Guo Shenyang 176, 191
 Gurba Ewa 47–49, 51, 64
 Guskowska Monika 47, 64
 Gwóźdź Monika 141, 152

H

Hairston Creasie Finney 139, 141, 152
 Hajrullina Alfira 83, 84
 Haker Kelly 16, 27
 Hall Edward 209, 226
 Hamer Hanna 107, 116
 Hammer David 38, 43
 Hansenne Michel 33, 42
 Harden Brenda Jones 178, 186, 191
 Harmancı Halime Sözen 31, 41
 Harris Marian 175, 177, 189
 Harrist Amanda 14, 15, 17, 26
 Hawk Skyler 61, 67
 Hawley Dale 15, 26
 Hayes David 27, 174, 187
 Hayward R. Anna 175, 176, 189
 Hazen Rebekka 124, 127, 131
 Helwich Ewa 195, 203
 Henggelera Scotta 186
 Hennessey Neville 41, 42
 Henry Carolyn 14, 15, 17, 26
 Herbert Sophie 123, 131
 Herzer Michele 128, 132

Heszen-Niejodek Irena 49, 64, 68, 159, 169
 Hines Alice 176, 189
 Holtzer Karl 38, 43
 Hommel Kevin 128, 132
 Honess Terry 50, 64
 Horta Bernardo Lessa 195, 203
 Horvath Andrea 195, 203
 Hoyle Rick 22, 26
 Hullmann Stephanie 127, 128, 133
 Humeniuk Ewa 29, 30, 35, 42, 43

I

Idzik Jakub 141, 152
 Imbierowicz Agnieszka 225, 226
 Ingham Roger 39, 42
 Işıkçı Başkaya Gözdenur 82, 84
 Iwański Rafał 141, 152

J

Jacher Władysław 139, 152
 Jackowska Teresa 195, 203
 Jackson Alexander 50, 64
 Jałowiecki Bohdan 209, 226
 Jan Paweł II 89–91, 95, 101
 Janke Stefan 71, 84
 Jarvis Patricia 47, 65
 Jarzębińska Aneta 135, 137, 141, 152
 Jaworowska Alensadra 35, 42
 Jaworski Romuald 47, 48, 51, 64, 65
 Jeffreys Helen 176, 188
 Jenkins Patricia 48, 66
 Jerzewska Marta 47, 48, 65
 Jędrzejowska Agnieszka 103, 109, 110,
 113, 116
 Johnson Arlene 38, 43
 Johnson Idorenyin Edet 83, 84
 Johnson Ivory 176, 177, 189
 Johnson Suzanne Bennett 126, 127, 132
 Jones Deborah 16, 27
 Jones Loring 176, 186, 189
 Jovanović Aleksandar 39, 40, 43
 Junghans Ashley 127, 133
 Juul Jesper 105, 116

K

Kaczmarek Mirosław 173, 189
 Kalinowska Elżbieta 215, 226
 Kalinowski Joseph 32, 42
 Kamyk-Wawryszak Agnieszka 119, 132

Kanecki Krzysztof 118, 131
 Karski Ruth Lawrence 173, 189
 Karwacki Arkadiusz 157, 169
 Katz Karol 176–178, 188, 191
 Kazak Anne 38, 41
 Kaźmierczak Marzena 200, 201, 203
 Kelchtermans Geert 71, 85
 Kelly Greg 178, 190
 Kelman Elaine 32, 33, 40–42
 Kendall-Tackett Kathleen 195, 203
 Kettler Lisa 176, 188
 Kılınçaslan Ayşe 31, 41
 Kinali Gülsevim 32, 39, 41
 Klajmon-Lech Urszula 119, 132, 133
 Klejewski Andrzej 201, 203
 Klepka Rafał 141, 152
 Kłopot Stanisław 160, 169
 Kłusek-Wojciszke Bożena 49, 50, 65
 Knapik Joanna 140, 153
 Knorth Erik 173, 174, 187, 189
 Kobus Kimberly 47, 65
 Kogan Joseph 178, 191
 Kołacz-Kordzińska Zuzanna 195, 203
 Komendant Agata 47, 65
 Konecki Krzysztof 142, 153
 Koopmans Carien 174, 187
 Koperek Jerzy 89, 101
 Kortenkamp Katherine 176, 189
 Korzeniewska-Esterowicz Aleksandra 122, 134
 Kos Ewa 221, 226
 Kowalczyk Stanisław 94, 102
 Krannich Sabine 53, 62, 66
 Kristiansson Martin 71, 85
 Križ Katrin 174, 186, 189
 Krok Dariusz 49, 65
 Krueger Robert 18, 27
 Krzyśko Mirosław 48, 65
 Książyk Janusz 195, 203
 Kubacka-Jasiecka Dorota 159, 169
 Kulakhmet Moldabek 83, 84
 Kumpfer Karol 14, 26
 Kunowski Stefan 102
 Kuśpit Małgorzata 49, 65
 Kwiatkowski Piotr 13, 16, 26
 Kwieciński Zbigniew 65, 88, 102

L

Lachowska Bogusława 47, 48, 50, 65
 Lamborn Susie 15, 18, 27

Lambrecht Patrick 128, 133
 Landsverk John 176, 189
 Langevin Marilyn 31, 33, 39, 42
 Larkin Emma 178, 190
 Laursen Brett 48, 63
 Lauterbach Ryszard 195, 203
 Leathers Sonya 177, 178, 189
 Lee Ai Noi 83, 84
 Lee Jung-Sook 176–178, 186, 188
 Lee Peter 176, 189
 Lee-Piggott Rinnelle 81, 83, 84
 Legerski Anne 62, 67
 Leibfried Stephan 157, 170
 Leighton Paul 123, 131
 Leisering Lutz 157, 170
 Lelorain Sophie 33, 41
 Leseman Paul 71, 85
 L'Estrange Lyra 82, 85
 Leszko Magdalena 141, 152
 Leuders Timo 70, 85
 Lewandowska Sylwia 53, 65
 Lewandowska-Kidoń Teresa 107
 Libura Maria 119, 133
 Liebling Alison 139, 153
 Liljekovist Yvonne 71, 85
 Lincoln Michelle 40, 41
 Linnane Barry 123, 132
 Lipowicz Maria 122, 133
 Lisowska Aleksandra 122, 134
 Llewellyn Gwynnyth 40, 42
 Lobo Marie 14, 17, 26
 Lohman Brenda Jo 47, 65
 Loibl Katharina 70, 85
 Longworth Louise 123, 131
 Loper Ann Booker 140, 153
 Lorch Elizabeth Puzles 22, 26
 Loret de Mola Christian 195, 203
 López Estefanía Estévez 53, 65
 López Mónica 173, 174, 187, 189
 Luberadзка-Gruca Joanna 173, 189
 Lucidi Vincenzina 124, 133
 Ludang Yetrie 80, 84
 Luminet Olivier 33, 42
 Lund Andreas 71, 84

L

Łobocki Mieczysław 88, 102
 Łosiewicz Aneta 48, 65

M

Maj Adam 90, 91, 102
 Majewska Anna 92, 93, 96, 102
 Majewska-Opiełka Iwona 105, 107, 116
 Makara-Studzińska Marta 201, 203
 Malet Montse Fargas 178, 190
 Malm Karin 176–178, 186, 190
 Małowicka Monika 119, 133
 Marczyńska-Kolacz Beata 200, 201, 203
 Marsh Jeanne 176, 190
 Maslow Abraham 102
 Masten Ann 14, 15, 27
 Matczak Anna 35, 42
 Matusiewicz Czesław 48, 65
 Mayer John 32, 35, 42
 Mayring Philipp 215, 226
 Mazurek Henryk 121, 122, 133
 Mazzucchelli Trevor 32, 41–43
 McCabe Patricia 40, 41
 McClaskey Cynthia 53, 64
 McCormick Jessica 176, 188
 McKee Laura 16, 27
 McLaren Peter 51, 65
 McSherry Dominic 178, 190
 Mears Daniel 140, 152
 Meeus Wilm 61, 67
 Melnick Kenneth 40, 41
 Meyers Susan 39, 40, 42
 Michel Marti 125, 127, 133
 Mieczkowska Estera 200, 201, 203
 Mielus Monika 122, 133
 Mikołajczak Moira 33, 42
 Milaniak Irena 129, 131
 Milanowski Andrzej 122, 134
 Millard Sharon 31, 42
 Miłkowska Grażyna 47, 50, 65
 Miłkowska-Olejniczak Grażyna 51, 66
 Minarowska Alina 122, 134
 Minski Paul 43
 Misrita 80, 84
 Mitchell Monica 128, 132
 Modi Avani 128, 132
 Mohrbacher Nancy 195, 203
 Mojska Hanna 195, 203
 Montemayor Raymond 48, 63, 66
 Moore Margaret 40, 42
 Morgan Rosemary 167, 170
 Moriarity Alice 14, 27
 Mounts Nina 17, 18, 27

Mullins Larry 126–128, 131–133
 Munro Eileen 173, 190
 Muran 80, 84
 Murphy Lois 14, 27
 Murray Joseph 153

N

Naelin Syifa Diana 83, 85
 Nalaskowski Aleksander 209, 218, 220, 226
 Nanjundeswaran Chayadevie 32, 42
 Nash Edward 123, 131
 Nehring-Gugulska Magdalena 195, 203
 Nelson Catherine 48, 66
 Neri Luca 124, 133
 Newton Rae 176, 189
 Nicholas Alison 32, 33, 40, 42
 Nie Youyan 83, 84
 Niebrzydowski Leon 116
 Nieto Carracedo Anna 72, 86
 Niewiadomska Iwona 153
 Nitsche Sebastian 71, 84
 Nitsch-Osuch Aneta 118, 131
 Nkanu Celestine Unoh 83, 84
 Noonan Kelly 176, 190
 Nordgren Kenneth 71, 85
 Nowak Marian 30, 88, 94, 102, 134
 Nowakowska Anna 122, 134
 Nurfatmala Silmaulan 83, 85
 Nystul Michael 40, 42

O

O'Reilly Karl 123, 131
 Oades Lindsay 33, 43
 Obuchowska Irena 55, 62, 66
 Ochoa Gonzalo Musitu 53, 65
 Ohm Bonnie 48, 66
 Olaizola Juan Herrero 53, 65
 Olbrycht Katarzyna 93, 94, 102
 Olczak-Kowalczyk Dorota 195, 203
 Olearczyk Teresa 46, 66
 Oleksiuk Nataliya 83, 84
 Olson David 15, 17, 27
 Olszewski Jarosław 201, 202
 Onslow Mark 31, 33, 39, 41, 42
 Orlik Teresa 122, 134
 Orzeł Anna 201–202
 Osmo Rujla 173, 174, 186, 188, 190
 Osterling Kathy 176, 189
 Ostrowska Krystyna 53, 66

Ostrowska Maria 226
 Ostrowska Urszula 93, 102

P

Packman Ann 31, 33, 39–42
 Padała Olga 201–202
 Palmgreen Philip 22, 26
 Palska Hanna 141, 153
 Parent Justin 16, 27
 Parke Ross 140, 153
 Patrick Christopher 18, 27
 Patterson Gerald 53, 62, 66
 Patterson Joän 15, 27
 Pečnik Ninoslava 174, 186, 187
 Pettit Gregory 53, 64
 Phoenix Ann 225, 226
 Piazza-Waggoner Carrie 128, 132
 Piekarska Anna 53, 66
 Pinheiro Ricardo 195, 203
 Piotrowski Robert 122, 134
 Piróg Marta 201–202
 Piskorska Danuta 92, 102
 Piskorski Łukasz 92, 102
 Pisula Ewa 49, 50, 66, 67
 Plewicka Zofia 47, 66
 Plexico Laura 31, 32, 42
 Podgórnjak Marta 201–202
 Podstawka Danuta 201, 203
 Poehlmann Julie 140, 153
 Pogorzelski Andrzej 119, 122, 130, 134
 Polak Krzysztof 47, 50, 66
 Polk Laura 14, 27
 Popiel Anna 122, 134
 Popielarz Marek 122, 133
 Poraj Grażyna 50, 66
 Portz Patricia 48, 66
 Potoczna Małgorzata 157, 170
 Potts Jennifer 16, 27
 Prinstein Mitchell 49, 50, 64
 Protas Oksana 83, 84
 Pruitt Dean 49, 67
 Pyszmont Martyna 207, 226
 Przybył Iwona 48, 66
 Przybyła-Basista Hanna 153
 Putowski Maciej 201–202

Q

Quesal Robert 40, 43
 Quevedo Luciana 195, 203

Quittner Alexandra 125–128, 132, 133

R

Rachel Marta 122, 134
 Rahan Netto 80, 84
 Raia Valeria 128, 131
 Rambo Philip 127, 128, 132
 Ranzijn Rob 33, 42
 Ratajczak Zofia 68, 159, 169
 Ratner Nan Bernstein 39, 42
 Ratzke Katharina 53, 62, 66
 Rayner Oli 123, 131
 Rea Teresa 128, 131
 Reber Arthur 105, 116
 Ree Malcolm 33, 43
 Restrepo Angela 48, 67
 Reyes Olga 47, 65
 Riesch Susan 48, 66
 Rieu Andreas 70, 85
 Rimmerman Arie 32, 42
 Robinson Cordelia 176, 186, 190
 Rockhill Ann 176, 188
 Rogers Nancy 176, 188
 Roland Erin 16, 27
 Romijn Bodine 71, 85
 Rose Gillian 210, 212, 220, 225, 226
 Rosenberg Steven 176, 190
 Rossier Jérôme 33, 42
 Rostowska Teresa 47–49, 52, 53, 61, 62, 67
 Rots Isabel 71, 85
 Rowan Leonie 82, 85
 Rowbotham Nicola 123, 131
 Rowinski Katherine 16, 27
 Róg Anna 173, 187
 Rózańska-Kowal Joanna 47, 49, 50, 67
 Ruane Philip 123, 131
 Rubacha Krzysztof 179, 190
 Rubin Jeffrey 49, 67
 Rutter Michael 14, 27
 Ryan Jamie 126–128, 132
 Ryan Joseph 176, 177, 188, 190
 Ryan Mary 82, 85
 Rybak Anna 195, 203
 Rychlak Joseph 62, 67
 Rychta-Siedlecka Jolanta 47, 64

S

Sack Robert 210, 211, 217, 226
 Saiz Carlos 72, 86

- Saklofske Donald 33, 41, 43
 Salovey Peter 32, 35, 42
 Saltuklaroglu Tim 32, 42
 Sanders Martin 53, 62, 66
 Sanders Matthew 32, 41, 43
 Sands Dorota . . . 119, 122, 130, 131, 133, 134
 Sapia-Drewniak Eleonora 158, 170
 Saunders Leon 176–178, 188, 191
 Schaeffer Cindy 176, 186, 190
 Schaffer H. Rudolph 53, 67
 Scharff-Smith Peter 137, 151
 Schulte Melanie 33, 43
 Schutt Russell 215, 227
 Schütz Alfred 157, 170
 Sepe Angela 128, 131
 Serra Nicola 128, 131
 Shannon Blanton 167, 169
 Shantz Carolyn 46, 63, 67
 Shaw Terry 175, 176, 190
 Shear Leslie 140, 153
 Sheffield Morris Amanda . . . 14, 15, 17, 26
 Shlonsky Aron 176, 177, 188
 Sikora Renata 49, 50, 66, 67
 Sikorski Wiesław 47, 48, 67
 Silverman Stacy 39, 42
 Silverstein Janet 126, 127, 132
 Simeone Silvio 128, 131
 Simić-Ruzić Budimirka 39, 40, 43
 Sinha Vandna 176, 177, 188
 Sion Holten 80, 84
 Skivenes Marit 174, 186, 189
 Skoczylas Ewa 200, 201, 203
 Skoczylas-Ligocka Anna . . . 119, 130, 134
 Skorupa Wojciech 122, 134
 Skweres-Kuchta Małgorzata . . . 119, 134
 Slot Pauline 71, 85
 Smetana Judith 47, 48, 67
 Smith Julia 167, 170
 Smith Sherie 123, 131
 Smółka Paweł 106, 116
 Smyth Alan 123, 131
 Sobczyńska-Tomaszewska Agnieszka . 122, 134
 Socha Piotr 195, 203
 Solé Amparo 128, 133
 Somerville Robert 123, 132
 Sommer Robert 227
 Spence Gordon 33
 Spielfogel Jill 177, 178, 189
 Spirito Anthony 49, 50, 64
 Spratt Trevor 174, 187
 Stagner Matthew 176, 189
 Stake Robert 178, 190
 Stancin Terry 40, 43
 Stanger Varda 32, 42
 Stańdo-Kawecka Barbara 139
 Stańkowski Bogdan 47, 67
 Staszak-Kowalska Radosława . . . 122, 134
 Stec Magdalena 201, 203
 Steinberg Laurence 15, 17, 18, 27
 Stephenson Michael 22, 26
 Straus Murray 53, 67
 Strauss Anselm 156, 170
 Streisand Randi 38, 41
 Sunaengsih Cucun 83, 85
 Sung Hee Kim 49, 67
 Swenson Cynthia Cupit. 176, 186, 190
 Szajewska Hanna 195, 203
 Szczepaniak Karolina 142, 153
 Szepieniec Wioletta 200, 201, 203
 Sztompka Piotr 107, 116
 Szulc Joanna 195, 203
 Szymanowski Paweł 200, 201, 203
- Ś**
- Śliwerski Bogusław . . . 21, 28, 29, 88, 94, 102
 Świtała Ireneusz 93, 102
- T**
- Tarkowska Elżbieta 157, 170
 Tarkowski Zbigniew 29, 30, 35, 42, 43
 Taylor Gerry 40, 43
 Tebes Jacob Kraemer . . . 176–178, 188, 191
 Teisseyre Mikołaj 122, 134
 Testa Mark 176, 190
 Thomas Kenneth 49, 67
 Tibosch Marijke 128, 133
 Tischner Józef 93, 102
 Titkow Anna 220, 225, 227
 Tomaszek Lucyna 129, 131
 Toscano Silvia 128, 131
 Trawińska-Bartnicka Maria 122, 134
 Trochimiak Barbara 108, 116
 Trocmé Nico 176, 177, 188
 Trojanowski Paweł 160, 169
 Trylińska-Tekielska Elżbieta. 48, 50, 67
 Trzebińska Ewa 105, 116
 Tuan Yi-Fu 227
 Tuerk Elena Hontoria 176, 186, 190

Turkdogan Ali 80, 83
 Tüzün Umrar Dilara 32, 39, 41
 Tvrdon Miroslav 83, 84
 Twardowski Andrzej 109, 116
 Tyszek Piotr 118, 131
 Tyszkowa Maria 52, 66, 67

U

Ubbesen Mads-Bonde 175, 190
 Udo Agnes Lambert 83, 84
 Urban Bronisław 62, 67
 Urbaniak Tomasz 201, 203, 226

V

Valenzuela Jorge 72, 86
 Valle Jorge 174, 187
 Van Lissa Caspar 61, 67
 van Santen Eric 178, 191
 Vanderploeg Jeffrey 177, 191
 Vargo Amy 176, 191
 Vega-Hernandez Gabriela 123, 131
 Vehid Hayriye Ertem 31, 41
 Victora Vesar 195, 203
 Visher Christy 139, 153

W

Wade Shari 40, 43
 Wahler Robert 16, 27
 Walicka-Serzysko Katarzyna 122, 133, 134
 Walker Crystal 38, 43
 Walker Susan 82, 85
 Walkowiak Jarosław 122, 134
 Wallis Aleksander 209, 227
 Walsh Froma 14, 17, 27
 Walz Nicolay 40, 43
 Warzywoda-Kruszyńska Wielisława 157, 170
 Wdowiak Artur 201–203
 Wdowiak Edyta 201–202
 Weatherall Kerrylee 178, 190
 Weigensberg Elizabeth 175, 187
 Weinschenk Reinhold 98, 102
 Weker Halina 195, 203
 Wells Kathleen 176, 191
 Wenham Clare 167, 170
 Werner Emmy 14, 27
 Wetsel Ann 38, 43
 Wiczorek Gertruda 47, 50, 68
 Wiener Lori 127, 133
 Wightman Malissa 48, 66

Wijedasa Dinithi 173, 175, 188
 Williams Keith 16, 27
 Willingham Lindsay Piersol 38, 43
 Wilson Ros 176, 188
 Wilson Timothy 53, 62, 63
 Witt Michał 122, 134
 Witteman Cilia 174, 187
 Władusiuk Magdalena 119
 Wojciszke Bogdan 46, 49, 50,
 52, 53, 62, 65, 68
 Wolfe-Christensen Courtney 126–128, 131–133
 Wolińska Jolanta Maria 53, 61, 68
 Woollett Ann 225, 226
 Wosik-Kawala Danuta 107, 116
 Woś Halina 122, 134
 Woźniak-Krakowian Agata 47, 50, 68
 Wójtowicz Paweł 128, 131
 Wrześniewski Kazimierz 49, 68
 Wulczyn Fred 176–178, 191

X

Xerri M. Lucia 50, 64

Y

Yairi Ehud 30, 41
 Yampolskaya Svetlana 176, 191
 Yaruss J. Scott 38, 40, 43
 Yau Jenny 48, 67
 Yeates Keith Owen 40, 43
 Yüksel Hasan 133
 Yurtbay Tülin 31, 41

Z

Zalewski Bartłomiej 195, 203
 Zani Bruna 50, 64
 Zbonikowski Andrzej 104, 116
 Zeller Meg 128, 132
 Zielewski Erica 176, 178, 186, 190
 Zięba-Kołodziej Beata 173, 187
 Zimbardo Philip 53, 68, 159, 169
 Zimmermann Agnieszka 118, 134
 Zimmermann Rafał 118, 134
 Ziółkowska Beata 108, 115
 Zubrzycka Renata 117, 127–129, 131, 134
 Zuckerman Marvin 22, 27

Ż

Żuralska Regina 201, 202
 Żyta Agnieszka 109, 116



Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing



Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera
ul. Drukarska 45/38
53-311 Wrocław
wwr@edusfera.press

ISBN 978-83-963802-8-9
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 4.0

Na okładce: Vincent van Gogh, La sieste [Siesta], 1889-1890